

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Diálogos entre o verbal e o visual:

**o contributo da imagem para o ensino do Português no 12º ano de
escolaridade**

Ana Patrícia Marcelino Infante da Câmara

Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas

2010

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Diálogos entre o verbal e o visual:

o contributo da imagem para o ensino do Português no 12º ano de
escolaridade

Ana Patrícia Marcelino Infante da Câmara

Orientação: Prof. Doutor Fernando Pinto do Amaral (Faculdade de Letras
da Universidade de Lisboa) e Professora Conceição Coelho (Escola
Secundária de Santa Maria)

Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas

2010

DIÁLOGOS ENTRE O VERBAL E O VISUAL:
O CONTRIBUTO DA IMAGEM PARA
O ENSINO DO PORTUGUÊS NO 12º ANO
DE ESCOLARIDADE

«Neither image nor text comes first.
Neither explains or completes the other.
Both add to each other.»

Karen Knorr , *Marks of Distinction*

Resumo

No contexto da contemporânea “sociedade da imagem”, importa reconhecer, estudar e legitimar o contributo da escola paralela para a escola formal: importa aferir do contributo da imagem, fixa e em movimento, artística ou dos *mass media*, para o actual sistema de ensino.

Na presente reflexão, importa investigar o contributo da imagem para o ensino do Português, no 12.º ano do Ensino Secundário, tendo como base não apenas a investigação teórica mas também o trabalho prático: a unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada, na Escola Secundária de Santa Maria, em Sintra, inserida no estudo da obra literária de leitura integral obrigatória, *Memorial do Convento*, de José Saramago.

Uma análise tanto teórica como prática aponta para a necessidade de apostar na transversalidade de saberes e na busca de estratégias de ensino que se coadunem com as actuais expectativas dos alunos, hoje intimamente ligadas ao seu *background* cultural.

Abstract

In the context of the contemporary “society of the image”, it is important to recognize, to study and to legitimize the contribution of the parallel school to the formal school: it is important to assess the contribution of the image, still or moving, artistic or from the mass media, for the current school system.

In this reflection it is important to investigate the contribution of image for the teaching of Portuguese, on the twelfth grade, based on a theoretical investigation and a practical work: the curricular unity on the supervised teaching practice, at Escola Secundária de Santa Maria, in Sintra, according to the study of the literary work of mandatory full reading, José Saramago’s *Memorial do Convento*.

An analysis of both theoretical and practical nature points to the need to wager with transversal knowledges and to search teaching strategies that are consistent with today’s student’s expectations, which are deeply connected to their cultural background.

Palavras-chave: imagem; ensino; transversalidade; actualidade

Keywords: image; education; transversal; contemporaneity

Índice

Abstract / Resumo

0. Introdução.....	8
1. Reflexão teórica	
1.1. Evolução e usos da imagem.....	13
1.2. Usos pedagógicos da imagem em Portugal.....	18
1.3. Educação e sociedade.....	22
1.4. Imagem fixa e imagem em movimento.....	26
1.5. Potencial didáctico da imagem.....	30
1.6. A imagem e a aprendizagem.....	34
1.7. O ensino da literatura e a transversalidade de saberes.....	37
2. Enquadramento prático	
2.1. Enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar e características essenciais dos alunos da turma.....	42
2.2. Explicitação das estratégias de ensino concebidas e sua justificação.....	45
2.3. Apresentação de situações, tarefas e materiais utilizados; métodos e técnicas de avaliação utilizados.....	49
2.4. Participação em actividades escolares, fora da sala de aula.....	52
2.5. Descrição sumária das aulas realizadas.....	53
2.6. Apresentação dos dados de avaliação recolhidos, sua análise e interpretação..	63
2.7. Auto-análise crítica do trabalho realizado.....	64
3. Conclusão.....	69
4. Bibliografia	
5. <u>Índice de figuras</u>	
Figura 1: <i>Biblia Pauperum</i> , Heidelberg, 1456.....	7
Figura 2: Sequência de ensino-aprendizagem nº4 do 12.º ano do Ensino Secundário, extraída do Programa de Português do Ministério da Educação.....	36

6. Índice de anexos

Anexo 1: Planificação a longo prazo – 12.º ano, 2008/2009, Departamento de Línguas (Secção de Línguas Românicas – Português), da Escola Secundária de Santa Maria

Anexo 2: Diapositivos de *Powerpoint* para introduzir a temática da Inquisição, associada ao estudo de *Memorial do Convento*, de José Saramago

Anexo 3: Diapositivos de *Powerpoint* para analisar a importância da capa e da contracapa, enquanto paratexto produtor de sentidos, e introduzir a proposta de trabalho de casa, que consistia em criar uma nova capa para a obra saramaguiana em estudo

Anexo 4: Diapositivo de *Powerpoint* para apresentar o tema/fio condutor da aula em questão

Anexo 5: *Pedra Filosofal*, com letra de António Gedeão e música de Manuel Freire

Anexo 6: *Os Lusíadas*, canto IV (95, 96) – Luís de Camões; *Mensagem*, Mar Português – Fernando Pessoa

Anexo 7: Diapositivos de *Powerpoint* sobre o Mito de Sísifo, cujo propósito seria ilustrar de uma forma original a ideia de esforço sobrehumano e trabalho infatigável, associada aos construtores do Convento de Mafra, em *Memorial do Convento* de José Saramago

Anexo 8: Quadro de Théophile Steinlen, *Le Chat Noir*, gravado num chapéu-de-chuva, com o propósito de ilustrar o mau agouro inerente à construção do Convento de Mafra

Anexo 9: Inquérito sobre a leitura de imagem em movimento, feito aos alunos (alguns exemplares)

Anexo 10: Inquérito sobre a importância da imagem, fixa e em movimento, associada ao processo de ensino/aprendizagem da literatura, feito aos alunos no início da unidade curricular (alguns exemplares)

Anexo 11: Novo inquérito sobre a importância da imagem, fixa e em movimento, associada ao processo de ensino/aprendizagem da literatura, feito aos alunos no final da unidade curricular (alguns exemplares)

Anexo 12: Teste de avaliação elaborado de acordo com os princípios orientadores à construção do Exame Nacional de Português, a partir da matéria abordada durante a unidade curricular

Anexo 13: Cotações, critérios de cotação e cenários de resposta para o teste de avaliação elaborado

Anexo 14: Matriz do teste de avaliação elaborado

Anexo 15: Registo fotográfico do Recital de Poesia para Encarregados de Educação, na biblioteca da ESSM

Anexo 16: Diapositivos de *Powerpoint*, construídos pela Professora Cooperante e traduzidos para o Inglês pela Mestranda, no âmbito de um programa europeu relacionado com estágios, habilitações para a docência e organização da profissionalização

Anexo 17: Diapositivos de *Powerpoint* elaborados para uma pequena conferência a propósito da natureza e especificidades do Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas da Universidade de Lisboa

Anexo 18: Certificado de participação na acção de formação “O Portefólio, instrumento de aprendizagem e avaliação”

Anexo 19: Trabalhos de casa pedidos aos alunos – criação de uma capa para *Memorial do Convento* de José Saramago (alguns exemplares)

«Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do. Once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, "and what is the use of a book," thought Alice, "without pictures or conversations?"»

Lewis Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland*

Hoje ganha o reflexo à reflexão, o breve ao demorado. Ganha a imagem à palavra, diz-se até que uma daquelas vale mais do que mil destas. Tais constatações parecem hoje percorrer o senso comum sem questioná-lo, da mesma forma que a imagem, fixa ou em movimento, tem sido utilizada no ensino de modo quase óbvio e inexplicado. A maior parte dos educadores reconhece as potencialidades da imagem enquanto auxiliar da comunicação pedagógica, mas parece usá-la de forma inconsciente e por força do hábito, sem se interrogar sobre a sua real importância ou a sua linguagem própria. A linguagem da imagem carece de maior consciencialização: uma imagem não serve apenas para embelezar um texto numa página, não é um mero enfeite ou um *hors texte*, mas antes um outro texto.

Apesar da naturalidade com que hoje se manipula a imagem, dentro e fora do contexto escolar, tomar consciência da sua complexidade é concomitante ao reconhecimento da sua riqueza. É preciso valorizá-la para se poder advogar para ela uma atenção que, não obstante o seu uso constante, lhe tem sido recusada: é preciso reivindicar para ela uma alfabetização, conceito que nos habituámos a associar apenas à linguagem verbal escrita.

Quando questionados sobre a utilização da imagem em sala de aula, muitos educadores reconhecê-la-ão sem hesitar. Quando questionados sobre o contributo dessa

utilização para um processo de ensino-aprendizagem profícuo, muitos o restringirão à componente lúdica. Talvez esta aparente limitação na compreensão do que é e para que serve a imagem justifique que se continue a observar um predomínio da palavra oral e da palavra escrita na sala de aula, uma insistência nas estratégias de comunicação pouco diversificadas.

A compreensão da imagem não é algo espontâneo e insubmisso aos processos de inteligibilidade: existe uma gramaticalidade visual, uma sintaxe gráfica cujo reconhecimento e aprendizagem têm permanecido a um nível infelizmente superficial. E esta aprendizagem é tanto mais urgente quanto mais rapidamente reconhecermos que vivemos hoje num mundo que pode facilmente ser designado como uma iconosfera. Criem-se hoje novas auto-estradas da informação e os sistemas educativos devem ser capazes de acompanhar as mutações culturais que estão a compor uma nova cartografia do conhecimento. Não basta transmitir o conhecimento de geração em geração nem aprender a viver no mundo em que nascemos – temos também de nos adaptar às profundas e rápidas transformações por que passa esse mundo, transformações essas que afectam tanto a matéria que é objecto de estudo como exigem uma constante actualização dos métodos de ensino. E num mundo marcado pela dinâmica da globalização, do *multitasking* e do instantâneo, faz sentido considerar a imagem enquanto método de ensino provável e promissor.

A imagem deve ser pensada, reconhecida como objecto inteligível e é preciso reconhecer o poder que ela detém sobre a nossa cultura, a nossa inserção na realidade, a nossa mundividência, as nossas fantasias e utopias e, também, sobre o domínio educativo. É preciso reconhecer o uso da imagem desde tempos imemoriais, as suas funções e as suas vantagens. É preciso reconhecer a imagem como mais do que uma manifestação artística, um anexo ou uma achega: ela pode constituir uma metodologia pedagógica em si mesma e contribuir decisivamente para uma optimização da comunicação entre o racional e o emocional. É preciso reconhecer o poder que a imagem tem de convencer – uma imagem é tomada como uma prova ou uma evidência – e de comover – a imagem figurativa é expressiva, apelativa, prende o olhar, desperta o prazer, desencadeia a evocação e está na origem da imaginação. Dir-se-á que nem sempre a imagem encoraja o raciocínio: muitas vezes sobrepõe-se a sensibilidade poética à racionalidade semântica, a lógica da sensorialidade à da inteligibilidade, a percepção à reflexão, a sedução ao entendimento. A isto respondamos, reconhecendo a

importância da experiência estética em si mesma e que o pensamento perceptivo interpreta os dados visuais, que não se apresentam isoladamente mas incorporam-se em padrões complexos, e que «todo o perceber é também pensar, todo o raciocínio é também intuição, toda a observação é também invenção» (Rudolf Arnheim apud Isabel Calado, 1994, p.26).

Existe algo que, na imagem, não precisa de ser ensinado e que resulta da percepção (que depende da maturação psicofisiológica e do processo natural de socialização) que, a um nível mais básico, tem uma universalidade consideravelmente elevada mas que, a um nível mais simbólico, implica reconhecer símbolos culturais e aprender a decifrar os códigos de conotação da imagem: associa-se a garrafa de Coca-Cola à hegemonia americana reconhecendo a realidade simbólica das imagens e esta aprendizagem exige já uma capacidade reflexiva desenvolvida. E é impossível ignorar a importância que devem assumir ambas as aprendizagens: a denotativa, que fixa significações, e a conotativa, que justifica polissemias – só assim evitaremos que se continue a cavar o fosso entre a escola paralela e a escola formal. A escola que desejamos é uma escola integrada na tão falada “sociedade da imagem”, uma escola em mudança que admite que os circuitos de informação e diversão que se percorrem fora dela interferem inevitavelmente no fluxo comunicacional do sistema educativo. Vivemos num mundo em que o cinema, a publicidade e a obra de arte difundida sob todas as suas formas se tornaram veículos para novas formas de comunicação e mudanças espirituais, uma nova linguagem, intuitiva e imediata, que parece ganhar terreno à linguagem discursiva. A expressão plástica constitui uma linguagem internacional e a cultura da imagem sobrepõe-se pouco a pouco à da palavra: porque não trabalhar, a nível escolar, a partir desta realidade? São diminutas as estratégias imagéticas, dramáticas ou os recursos de pensar metaforicamente amplificando os estilos de ensino e aprendizagem, porque os professores não se vêem como artistas ou contadores de histórias – diz-nos isto que, na formação de professores, se deveria fazer um desafio estético à didáctica? A escola deveria apropriar referentes estéticos e acomodá-los nos currículos, podendo ainda desenvolver esforços no campo da divulgação cultural.

Mas nada nesta apologia da imagem pretende sugerir que se descure o texto verbal: o texto visual e o texto verbal são dois mundos que correspondem a dois modos de representação e de significação do real que devem complementar-se, não opor-se

nem igualar-se. Uma imagem não substitui um texto escrito nem o contrário se verifica: faz antes sentido convocar, para o ensino do Português, outras realidades comunicativas e artísticas, a par da literatura, de modo a permitir que se abram novos trilhos que, não desconsiderando a sua condição literária, apontam para outros vieses interpretativos. Nada nesta apologia da imagem pretende ignorar a posição central do texto literário na aula de Português: é antes de mais sobre ensino da literatura que falamos, mas é através da imagem que o defendemos. Nada nesta apologia da imagem a defende enquanto método de ensino exclusivo, mas tudo procurará trazê-la para um merecido e justificado lugar de maior destaque, lado a lado com as estratégias de ensino mais comuns (e também, convenhamos, já mais gastas).

«A imagem enquanto objecto e intermediário de aprendizagem: a que nos referimos quando falamos em “alfabetismo visual”? Que importância assume hoje, para o aluno e o professor, a capacidade de interpretar e escrever imagens? Que conversões têm de operar-se na escola do verbo para que não se acentuem incompatibilidades indesejadas entre a palavra e os ícones?» (Isabel Calado, 1994, p. 13) Que caminhos percorrer na educação com a tecnologia e para ela? Como gerir os recursos da escola paralela, nomeadamente a televisão, conhecendo o poder de modelação que esta exerce sobre as crianças e os adolescentes? Como desmistificar a ideia de que os significados da arte na educação são talentos próprios dos especialistas? Procurar-se-á resposta para estas questões de cariz mais geral, assim como para as que se seguem, mais específicas do presente caso em estudo: como destacar a importância dos textos não-literários no ensino secundário? Como encaram os alunos de Artes Visuais o recurso a formas de arte variadas no ensino do Português? Como transformar o *Memorial do Convento* saramaguiano, uma cruz aparentemente demasiado pesada para ser suportada pelo corpo discente, em algo cativante que se coadune com os interesses e expectativas dos alunos?

Ao longo deste trabalho, que se encontra dividido em dois grandes blocos – reflexão teórica e enquadramento prático –, procurarei não só dar conta do percurso percorrido numa prática de ensino supervisionada e respectivas opções estratégicas de ensino, mas também enquadrá-lo num conjunto de reflexões teóricas sobre o contributo da imagem para a docência, destacando a importância e a evolução nos usos da imagem

ao longo dos séculos, a importância de uma educação estética no sistema educativo e de um correcto uso de suportes tecnológicos variados, a importância da busca de uma educação enquadrada na sociedade contemporânea, o papel da escola paralela e a importância da interdisciplinaridade e da transversalidade de saberes. Discorrerei sobre algumas fundamentações psicológicas e pedagógicas do uso da imagem e procurarei, de uma forma geral, defender o valor pedagógico de um recurso tão amplamente aproveitado fora dos muros da escola mas que, dentro dela, parece não ser capaz de desocupar o estatuto de *fait-divers* e carece de maior exploração.

Procurarei destacar a importância que vejo, em teoria, e reconheci, na prática, ao uso da imagem no ensino de Português no 12º ano de escolaridade de uma turma de Artes Visuais. Estou em crer que o mesmo trabalho poderia ter sido desenvolvido com uma turma inserida noutra área de formação, talvez apenas com um pouco menos de criatividade mas com o mesmo empenho. Estou ainda em crer que o mesmo trabalho poderia ter sido desenvolvido com maior profundidade, não existindo algumas limitações temporais, na prática, e espaciais, na extensão que me é permitida à teoria. Ainda assim, espero poder lançar algumas pedras significativas neste trilho que não é pedagogicamente novo mas que, a meu ver, tem carecido de real exploração nos últimos tempos: apercebi-me, durante a pesquisa bibliográfica, de que muitos estudos sobre a importância e usos pedagógicos da imagem foram feitos por altura de uma maior difusão dos *mass media* mas que, depois de estes parecerem ter-se tornado parte da paisagem social e cultural, pouco mais têm inspirado os educadores, que aprenderam a reconhecê-los mas nem por isso a manipulá-los efectivamente em contexto escolar.

Acredito que a Escola não pode conformar-se à passividade do reconhecimento das metodologias e dos recursos, deve interrogar-se sobre elas e procurar-lhes fundamentação. Deve também procurar actualizar-se e sacudir o pó das práticas milenares, sem as abandonar mas integrando-as na contemporaneidade das expectativas do corpo discente. No ensino de Português, a mesma subjectividade que é reconhecida ao texto literário deve sê-lo também ao texto visual. Dar lugar à interdisciplinaridade, aceitar terrenos comuns e criar, assim, novos pontos de partida.

«A era do ostracismo face às imagens foi abalada. Assim também a era dos entusiasmos ingénuos. A predominância do impresso como meio de comunicação fez da análise abstracta e racional a prioridade das prioridades para a educação e a cultura. O aspecto global e imediato da experiência visual, assim como a sua presença massiva e a sua aparente simplicidade, enganaram-nos. A imagem não é pobre nem elementar por natureza: ela é-o pela falta de imaginação dos seus criadores e pela atitude reducionista dos seus utilizadores.»

Geneviève Jacquinet, “On demande toujours des inventeurs...”

1.1. imagem

Evolução e usos da

Somos grandes consumidores de imagens desde sempre. Desde as pinturas rupestres nas grutas, aos frescos dos templos gregos, as casas etruscas, as vilas romanas, os mosaicos bizantinos, as tapeçarias históricas e os vitrais das igrejas, todas as civilizações se exprimiram através da imagem. Inspirou-me particularmente para esta reflexão teórica sobre o contributo pedagógico da imagem a importância de que esta se revestiu durante a Idade Média: as imagens, as esculturas, os frescos, os vitrais e as tapeçarias, utilizados como símbolos religiosos de acesso ao divino, serviam essencialmente para a educação religiosa das multidões de fiéis.

No século V, na Galácia (actual Turquia), São Nilo (eremita e discípulo de São João Crisóstomo) sugeriu que a representação de santos fosse ilustrada por cenas do Antigo e do Novo Testamentos que, ladeando a Santa Cruz, serviriam de livros aos iletrados. São Nilo imaginava os fiéis analfabetos a olhar para aquelas cenas na sua igreja funcional e a lerem-nas como se fossem páginas de um livro. Dois séculos mais tarde, em Roma, o Papa Gregório Magno repetiria os pontos de vista de São Nilo, defendendo que mesmo os que não conhecessem as letras descobririam que, de certa forma, eram capazes de ler: para o povo comum, as imagens equivaliam às palavras. Já

no século XI, em França, o Sínodo de Arras declarou que «o que as gentes simples não conseguiam alcançar através da leitura das Escrituras podia ser aprendido pela contemplação de imagens» (Sinodo de Arras, *Sacrorum Nova et Amplissima Collectio* apud Umberto Eco, *Il problema estetico di Tommaso d'Aquino*). No início do século XIV, no Baixo Reno (Alsácia, França), as imagens escolhidas por São Nilo a serem lidas pelos fiéis nas paredes foram coligidas em forma de livro: tratava-se de cenas justapostas, representadas por vários iluministas e gravadores em pergaminho e papel, com algumas palavras apenas, legendas nas margens da página ou pequenas frases saídas da boca das personagens em inscrições em bandeiras, como se faz hoje nos balões da banda desenhada. Em finais do supramencionado século, estes livros ilustrados tinham-se tornado imensamente populares e assim continuariam durante toda a Idade Média, nos seus variados formatos: volumes com ilustrações de página inteira, miniaturas, gravuras pintadas à mão e, finalmente, no século XV, tomos impressos. O primeiro desses volumes de que existe um exemplar data de 1462 e, com o passar do tempo, esses livros viriam a ser conhecidos pelo nome de *Bibliae Pauperum*, ou bíblias dos pobres.



1. *Biblia Pauperum*, Universidade de Heidelberg, Alemanha

Mesmo que não fossem capazes de ler as palavras em escrita gótica ou aprender os vários sentidos de cada imagem nas suas significações histórica, moral e alegórica, a maioria das pessoas reconheceria a maior parte das personagens e das cenas, tarefa auxiliada por pregadores e padres que comentariam estas imagens e contariam os acontecimentos nelas representados durante as missas – foi ainda aventada a possibilidade de que um dos principais objectivos da *Biblia pauperum* fosse o de servir ao padre como uma espécie de ponto de guia temático, um ponto de partida para sermões ou alocuções, algo que nos dias de hoje poderia equivaler a uma apresentação em *Powerpoint*. A ajudar à compreensão destas imagens estaria ainda o número de vezes que os fiéis já teriam ouvido ler os textos sagrados, dia após dia, durante todo o ano, permitindo-lhes associar a memória da transmissão oral à informação visual.

Não obstante o seu preço demasiado elevado (por serem normalmente demasiado ornamentadas), estas bíblias foram consideradas “dos pobres” uma vez que o que era da Igreja podia considerar-se propriedade comum e, abertas as suas páginas, nos dias apropriados, à vista de todos, as *Bibliae pauperum* puderam escapar ao círculo restrito de letrados e tornar-se populares entre os fiéis, sedentos de histórias. A par destas bíblias dos pobres, as imagens que adornavam as paredes das igrejas, as janelas, colunas, púlpitos, a casula do padre quando ele se voltava de costas para a congregação ou os painéis do altar proporcionavam uma multiplicidade de histórias ou uma só história interminável, de leitura instantânea que dispensava a morosidade de que necessitava a leitura das palavras e que, aos fiéis iletrados, provocaria certamente um sentimento de pertença, de partilha da presença material da palavra divina com os sábios e os poderosos. E com estas *Bibliae pauperum* era como se, de súbito, as palavras sagradas que até então pareciam ser propriedade de uns poucos, dispostos ou não a partilhá-las com os restantes fiéis, tivessem sido traduzidas numa linguagem que qualquer pessoa podia compreender: a linguagem da imagem.

A religião, de resto, sempre se serviu da imagem como veículo para o divino: para os romanos, o símbolo de um deus (a águia para Júpiter, por exemplo) era um substituto do próprio deus. Para os primeiros cristãos, do mesmo modo, o cordeiro representava Cristo e o seu sacrifício, a pomba o Espírito Santo e a sua promessa de libertação. Os símbolos religiosos não eram apenas uma representação dos deuses mas também dos seus atributos, expandindo graficamente certas qualidades da imagem central, comentando-as, sublinhando-as, transformando-as em temas por direito próprio.

Com o Renascimento, também a Pedagogia reconhece o poder da imagem enquanto veículo de informação e Comenius (Jan Amos Komensky, 1593-1670), defensor da *Pansophia* (ensino de tudo a todos, conhecimento de tudo por todos – educação universal), diz que não devemos aprender só pelas orelhas, mas também pelos olhos: associar o olho ao ouvido, a língua à mão, numa pedagogia sinestésica. Em 1657, sete anos após a invenção da lanterna mágica (um protótipo do actual retroprojector), é publicada a *Didáctica Magna* de Coménio (Coménio, 1985), que constitui o primeiro tratado sistemático de pedagogia. Entre os princípios que defende encontramos a promoção da utilização de materiais ilustrativos, da ideia de que a aprendizagem deveria ser feita através dos próprios sentidos (especialmente o visual), de que os conteúdos deveriam ser apresentados oralmente pelo professor e, sempre que possível, ilustrados de gravuras e de que, aliás, a própria escola deveria ser um local agradável e decorado com pinturas. Podemos considerar Comenius como um dos primeiros teorizadores de princípios modernos, ligados a uma tecnologia educativa de natureza audiovisual, que viriam a dar origem, em 1658, à publicação em Nuremberga da enciclopédia *Orbis Sensualis Pictus* (“O mundo pela imagem”), obra que constitui, provavelmente, o melhor exemplo da aplicação dos métodos de ensino de Comenius. Não tendo sido um dos primeiros livros do género, foi talvez o mais popular livro de textos ilustrado para crianças e constituiu um verdadeiro manual de ensino no sentido moderno, aliando imagem e texto: os tópicos em que se divide, ordenados alfabeticamente, contemplam Deus, o mundo, as árvores, o homem, as flores, os vegetais, os metais, as aves, etc, em gravuras que deveriam servir de ponto de partida para cada lição, constituindo aquilo que hoje designamos por motivação.

Muitos se debruçaram, ao longo dos séculos, sobre o tema da imagem: Epicuro encarava-a como um simulacro de objectos, Platão como uma actividade de imitação, Aristóteles como veículo para a formação do pensamento, Locke e os empiristas ingleses defendiam que as percepções através dos sentidos estavam na origem de todos os conhecimentos, a Escola Associacionista (fins do século XIX) via-a como um elemento essencial do pensamento uma vez que os prolongamentos da percepção permitiam resumir, associar e reconstruí-lo, Bartlett (psicólogo britânico do início do século XX) foi pioneiro na interpretação simbólica de imagens, seguido de Piaget (psicólogo e epistemólogo suíço) e Paivio (psicólogo canadiano), destacando este último o papel mediador que as representações imagéticas têm na aprendizagem verbal

e na memória. De uma forma geral, podemos afirmar que também as escolas de pensamento filosófico e psicológico reconheceram a importância da imagem nas representações cognitivas e na aprendizagem.

Fechando o século XX e abrindo o XXI, podemos recorrer ao lugar comum que diz que vivemos sob o signo das imagens, e que as imagens são fábricas de signos onde se refugiam os mais variados fragmentos da realidade. A difusão massiva da imagem em todos os espaços da sociedade converte-a num meio poderoso e eficaz para descrever a própria existência quotidiana do Homem e a sua forma de ver o mundo e, por isso, a capacidade de interpretar e construir mensagens visuais deve começar a ser uma competência vital no seio do universo mediático em que vivemos.

O ensino da imagem e pela imagem não é novidade, mas a sua implantação sistemática só agora tem meios para existir consistentemente, com os meios de difusão modernos (cinema, televisão, multimédia): porque não recorrer àquilo de que dispomos? Os discursos verbais e icónicos complementam-se, são signos associados, referentes mútuos, e a educação pela imagem constitui uma das condições necessárias de formação do espírito crítico e desenvolvimento da autonomia num mundo da comunicação.

1.2. Portugal

Usos pedagógicos da imagem em

«Só uma prática educativa configurada por um paradigma estético que conceda à arte um lugar preponderante pode corresponder ao objectivo fundamental da acção educativa que visa o desenvolvimento equilibrado e harmónico do ser humano.»

João Maria André, *Da educação pela arte a uma ecologia dos afectos*

Surgem no século XVI, em Portugal, as primeiras manifestações de tendência filosófica à introdução da imagem no ensino: nota-se já a vontade de alcançar e consolidar o conhecimento através da observação directa da realidade e, ao mesmo tempo, a crença de que aquilo que se faz e aprende por prazer custa muito menos e rende intelectualmente muito mais.

Em 1540, João de Barros (1496-1570) manda ilustrar a sua *Cartilha para aprender a ler* (1539-1540), acreditando que a imagem podia facilitar a aprendizagem e memorização, desenhando assim um primeiro esboço de um ensino de tipo audiovisual. Três séculos mais tarde, em 1829, Almeida Garrett publica o tratado *Da Educação – Cartas dirigidas a uma senhora ilustre, encarregada da instrução de uma jovem princesa* (Almeida Garrett, 1904), onde confessa o seu pouco apreço pelos métodos de ensino vigentes em Portugal, chamando a atenção para o recurso à imagem como meio de ensinar ciências variadas às crianças. Por estes dois autores vemos, portanto, que o recurso educativo à imagem não constitui um fenómeno do nosso século, mesmo em contexto nacional, tendo sempre desempenhado um papel pedagógico mais ou menos acentuado, funcionando ora como complemento, ora como meio de acesso aos objectos na impossibilidade da sua directa apresentação.

Depois da imagem fixa, surge a imagem em movimento, com o cinema, novo recurso que veio apoiar a actividade dos professores, inserindo-se aos poucos no processo de ensino-aprendizagem. Em 1914, Adolfo Lima faz a primeira referência à possibilidade do cinema como recurso educativo, na obra *Educação e Ensino*, onde defende o uso do cinematógrafo como auxiliar do professor e objecto de actividade mental por parte dos alunos, e não um mero instrumento de difusão de imagens. Em

1922, António Ferrão prevê o emprego escolar (e extra-escolar) do cinema como instrumento educativo, depois de expurgado de todo o conteúdo considerado oficialmente imoral. Em 1930, Mário de Vasconcelos e Sá, um apaixonado amador de cinema e um dos primeiros professores portugueses a utilizar o filme no ensino, para quem a imagem visual prevalecia sobre a mensagem oral, considera a visão como um dos meios mais viáveis de formação de conhecimentos e concretização de ideias, por considerar a imagem mais sugestiva do que a palavra (cf. Mário de Vasconcelos e Sá, 1930).

A partir dos anos 60, a perspectiva portuguesa no que concerne o recurso aos meios audiovisuais sofre algumas evoluções e vê-se fortalecida: por iniciativa do Ministro Galvão Telles, é fundado em 1963 o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual que constitui uma rampa de lançamento do Instituto de Meios Audiovisuais, criado em 1964 e cuja finalidade era a de proceder ao estudo e experimentação dos processos audiovisuais (cinema, projecção fixa, rádio, gravação sonora e televisão) nas suas aplicações pedagógicas e, assim, estimulá-las e coordená-las, apreciando os seus resultados. Nesse mesmo ano, pelo Decreto-Lei nº46135 de 31 de Dezembro (Artº1º) é criado o IMAVE (Instituto de Meios Audiovisuais do Ensino), com o intuito de promover a utilização, expansão e aperfeiçoamento das técnicas audiovisuais como meios auxiliares do ensino e da elevação do nível cultural geral da população (a partir de 1971, o IMAVE é reformado e adopta a designação de Instituto de Tecnologia Educativa).

Na sequência deste interesse crescente pelos meios audiovisuais, e tendo em mente que os *mass media* constituem uma poderosa escola paralela, sabemos que a pedagogia contemporânea não pode ficar indiferente: torna-se necessário analisar as capacidades e potencialidades dos novos meios e reformular estratégias de ensino, matérias e programas. No entanto, sabemos que, tradicionalmente, a escola anda quase sempre ligeiramente desfasada em relação à inovação tecnológica que se opera fora dos seus muros. Por uma certa inércia ou desconfiança dos professores, uma natural resistência à mudança ou uma falta de condições económicas e/ou logísticas, o progresso em relação a épocas anteriores faz-se notar mas, ainda assim, há um longo caminho a percorrer no sentido de tornar o ensino em Portugal mais eficiente e de acordo com a época em que vivemos, e essa é a da imagem. Sabemos que na época em que vivemos a imagem constitui uma das formas mais utilizadas e mais poderosas de comunicação, mas ainda assim o recurso a ela faz-se de uma maneira esporádica, por

vezes débil e nem sempre nas melhores condições. Seria importante, para um melhor aproveitamento dos recursos audiovisuais de que dispomos e para um ensino mais atractivo, que as entidades responsáveis pela educação em Portugal prestassem uma maior atenção ao apetrechamento das escolas com os equipamentos interactivos necessários; apostassem, na formação de professores, em módulos didácticos de acordo com as actuais necessidades e expectativas educativas, sensibilizando-os para a sua utilização, potencialidades e vantagens educativas. E se os dois primeiros aspectos são fundamentais para uma evolução positiva, o seu resultado será nulo se o terceiro aspecto for negligenciado: é que a evolução no ensino não passa apenas pela introdução das tecnologias mais modernas e potencialmente mais eficientes, mas também, e sobretudo, pela actualização da mentalidade e papel do professor, cuja importância não é de modo algum diminuída e muito menos anulada pelo avanço tecnológico. A máquina, sabemos, é construída pelo Homem e por ele manuseada, dele depende e para ele trabalha, e pouca utilidade terá se, por outro lado, for usada de modo aleatório – o recurso, no caso, à imagem, de pouco ou nada serve se for feito de forma indiscriminada. O recurso à tecnologia não deve ser feito apenas para responder a uma urgência social de nos mantermos a par do último grito tecnológico, deve traduzir uma posição consciente e informada, disponível e crítica: a escolha de imagens, fixas ou em movimento, para utilizar em contexto de sala de aula deve ser cuidadosa, contextualizada (ao nível escolar e etário dos alunos e aos conteúdos programáticos a leccionar) e relevante. Essa escolha, no entanto, dificilmente poderá ser ensinada ao corpo docente – não existem critérios rígidos e pré-definidos nem receitas imutáveis –, dependendo antes do seu bom senso e capacidade crítica: as suas vantagens, funções e objectivos, no entanto, podem tornar-se claros mediante formação apropriada e é para isso que, dentro das suas limitações, a presente reflexão espera contribuir.

Tanto para o ensino básico como para o ensino secundário, a Lei de Bases do Sistema Educativo¹ prevê que se assegure «uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social» (Capítulo II, Secção II, Subsecção I, Artº7º, a)) bem

¹ Lei de Bases do Sistema Educativo - versão nova e consolidada – 30/08/05, disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174> .

como a possibilidade de «proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios» (Capítulo II, Secção II, Subsecção I, Artº7º, c)), assim como a de «facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística» (Capítulo II, Secção II, Subsecção II, Artº9º, b)), consagrando deste modo a importância das artes na educação, já antes defendida pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Juventude e o Clube Português de Artes e Ideias que, em 1993, lançam o programa *PAIDEIA – Arte nas Escolas* que abrange, desde 1997, centenas de escolas secundárias.

Verifica-se, a partir da década de 90, que se multiplicam os projectos locais de actividades artísticas ligadas às escolas mas, ainda assim, urge reforçar as vertentes de cultura geral e humanística da educação estética na formação dos docentes, assim como abrir o ensino a programas de pedagogias mais activas (dentro e fora dos horários lectivos). Em qualquer lugar ou momento da rotina escolar se deve exercer e educar o juízo estético e procurar estimular a criatividade, a descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervenção. É indispensável no quadro da civilização actual uma educação através da imagem, para a arte em geral, para a televisão, para o cinema e para a informática, caso contrário, talvez seja possível formar excelentes técnicos mas não creio que seja possível contribuir verdadeiramente para o desenvolvimento pleno dos homens de amanhã. No ensino formal, a educação estética deve ser promovida pelo espaço físico e ambiente psicológico do contexto escolar, pelos currículos e atitudes dos docentes, pelo tempo e espaço atribuídos às disciplinas de expressão artística e às actividades que, no geral, permitem a criatividade. Correndo talvez algum risco hiperbólico, creio que se não salvuardarmos agora a expressão, em breve haverá no mundo civilizado apenas seres esmagados por noções intelectuais e desprovidos de criatividade, que recusarão toda a manifestação sensorial.

«A cada sociedade e classe, a cada época e local, a sua “educação”.»

Maria Fernanda Lopes Barroso, *A Arte e a Interiorização dos Saberes*

“A morte da palavra”, anunciam alguns, reconhecendo a preponderância que a imagem adquiriu nas actuais formas de comunicação. «Um prurido auditivo e óptico obceca e submerge os nossos contemporâneos, provocando o triunfo das imagens» (René Huygue, 2000, p.7), naquela a que Huyghe chama «Civilização da Imagem» (ibidem, p.8), por substituição à «Civilização do Livro» (ibidem, p.8) que Lucien Fébvre decretara, nos tempos modernos saídos do Renascimento.

«Os choques sensoriais conduzem-nos e dominam-nos; a vida moderna penetra-nos pelos sentidos, pelos olhos e pelos ouvidos» (ibidem, p.7), parecemos viver numa espécie de hipnose disfarçada e somos obrigados a reconhecer que a sociedade do conhecimento criou novas exigências educativas, apontando para a necessidade de uma educação e formação ao longo da vida, para uma constante aplicação de saberes e competências. Valoriza-se a autonomia e a criatividade, que em muito resultarão de uma apropriada educação estética, como factores de desenvolvimento para toda a sociedade: até mesmo numa perspectiva economicista, o conjunto dos talentos humanos e as capacidades para criar, imaginar e inovar são uma mais valia para a desenvolver.

No contexto da presente reflexão sobre o contributo da imagem para o ensino, e face às evidências imagéticas que regem a sociedade em que vivemos, é impossível ignorar a importância da educação estética: a dimensão estética pode considerar-se como o próprio conteúdo da educação, o ambiente envolvente do processo criativo, o mediador pedagógico, a própria finalidade e horizonte da educação, o potenciador de toda a educação cultural e política, a própria forma e o espírito de toda a educação, enfim, a base de toda a educação. Urge a tomada de consciência de que a arte é «um fenómeno orgânico e mensurável: tal como a respiração, tem elementos rítmicos; tal como a fala, tem elementos expressivos» (ibidem, p.12), não é um poço de abstracções e deverá ser vista como um artefacto tanto como um processo, um meio através do qual se

educa. Do mesmo poder educativo dispõem os *mass media*, e urge o desenvolvimento de faculdades que permitam aos alunos confrontar com cada vez mais segurança e autonomia a verdadeira overdose informativa que lhes é oferecida pelo contexto sociocultural em que vivem. A escola paralela existe, tem uma enorme influência sobre o corpo discente e os educadores não devem temê-la ou ignorá-la, antes procurando integrá-la no conjunto das suas práticas educativas. Do casamento harmonioso entre a escola formal e a escola paralela, estou em crer, só poderá resultar um final feliz.

Diz-se que, com os *mass media* (imprensa, cinema, rádio e televisão), têm aumentado os hábitos de individualismo e de isolamento, o que justifica a diminuição da euforia com que foram saudados quando surgiram. Um dos *media* mais presentes no quotidiano de todos nós e mais duramente criticados pelos educadores é a televisão. Quando se pensa em televisão ao serviço da aprendizagem pensa-se, essencialmente, em “programas educativos” (ex. Rua Sésamo): um equívoco, na medida em que toda a televisão é educativa, pois toda ela proporciona uma «aprendizagem social indirecta por via emocional» (Brederode Santos, 1991 apud Manuel Pinto, 2000). Aliada à televisão está uma indiscutível dimensão cognitiva (aquilo que através da televisão se ensina e aprende), que consiste essencialmente no estímulo de um “currículo oculto” (comportamentos, valores e atitudes), presente em toda a sociedade e no sistema de ensino em particular (não existe um currículo neutro tal como não existe um professor neutro: a formação escolar privilegia, aliás, hoje, a formação para a cidadania). Aquilo em que a televisão e os *media* em geral mais se afastam da lógica escolar será, assim, no grau de envolvimento emocional (divertimento, imaginário): a escola formal é vista como uma “coisa séria” e a escola paralela como uma realidade que privilegia o entretenimento, uma “coisa a brincar”. Mas, convenhamos, a brincar também se aprende e a maioria das crianças e dos jovens admite que aprende com a televisão aspectos práticos e úteis do dia-a-dia. A televisão contribui indubitavelmente para a formação dos jovens, na medida em que lhes fornece padrões comportamentais, sociais e culturais diversos, que os jovens poderão ou não integrar no seu quotidiano, mediante os seus perfis e as suas experiências. Poderão alegar as instituições de ensino e os professores (quem mais tende a ilegitimar a televisão do ponto de vista educativo) que a televisão não proporciona aos jovens um saber enciclopédico, formal como o escolar, mas terá todo o saber de sê-lo? Nem mesmo um professor, mestre no domínio e docência do saber racional, rege o seu comportamento e a sua vida quotidiana por saberes

unicamente científicos, e ao negar o *background* cultural dos alunos (que provém essencialmente da televisão, com que contactaram antes da escola), está a negar também o seu.

A escola formal e a escola paralela devem cooperar, privilegiando a transversalidade de saberes e variando as estratégias pedagógicas. O apelo actual vai no sentido do encontro das duas “paralelas”, pois apesar da renitência dos educadores, a escola não é um compartimento estanque, um círculo fechado de informação, e se o professor de hoje continuar a voltar costas à necessidade de comunicação com a escola paralela, não devemos estranhar que ele veja agravada a «sensação de desfasamento que já o inquieta e que tantas vezes confessa ao dizer que “não entende os jovens de hoje”» (cf. Isabel Calado, 1994, p.73). «Os *media* são o mais poderoso divertimento de toda a história humana. Mas, divertindo-se, o homem transforma-se, tanto e talvez mais do que trabalhando» (Denis Huisman, *Le dire et le faire – essai sur la communication efficace*. Paris: CDU et SEDES, 1983, p.196 apud Isabel Calado, 1994): cabe à escola formal reconhecer o poder de atracção dos *media*, adaptá-lo e administrá-lo a seu favor e intensificar os seus efeitos positivos, respeitando, claro, um quadro de referências filosófico e ético, uma esperada norma educativa que vise o aperfeiçoamento moral crescente dos educandos.

Continuará a escola mais dominada pelo conteúdo do que pela forma, mais pelos aspectos ligados à racionalidade do que pelos ligados à afectividade? Continuará a ganhar uma moral do esforço face a uma tímida progressão da moral do prazer? Ou podemos, afinal, acreditar num equilíbrio crescente e harmonioso entre estes pólos? O professor tem hoje necessidade e obrigação de conhecer a imagem, enquanto sistema simbólico privilegiado da escola paralela – conhecer a sua gramática, as razões do seu impacto, as suas potencialidades desenvolvimentistas, as suas especificidades e a sua contribuição para a eficácia da comunicação. «A imagem deve ser encarada – e isso com a maior seriedade – em todo o seu potencial de estruturação do pensamento» (Isabel Calado, 1994, p. 72): a imagem, através da arte ou dos *media*, «longe de facilitar a aceitação passiva, excita e exalta a consciência que o homem tem do seu poder, entendendo tanto o poder sobre o mundo exterior como sobre o mundo interior» (ibidem, p. 10), e aumentando o seu domínio sobre ambos. A imagem é um choque que nos desperta as consciências, permite modelar novos imaginários colectivos, formas de comportamento e pensamento inéditas e, ainda assim, a maior parte das actividades

estéticas têm sido frequentemente tratadas como secundárias na formação da criança ou apenas como momento de diversão.

Se a finalidade da educação é desenvolver simultaneamente a singularidade do indivíduo e a sua consciência social e reciprocidade para com os outros, então a educação pela arte, que se faz através dos sentidos – a visão, o ouvido e o tacto –, concorre necessariamente para uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, já que é através desses sentidos que a consciência social e a ligação ao meio se geram, desenvolvem e estruturam. Ao mesmo tempo, a génese de uma obra de arte implica sempre a vivência múltipla e plural de alguma forma de contradição, logo, potencia o pensamento e a criação de uma forma fecunda e criadora: da estagnação, afinal, não nasce a vida.

A educação pela arte ultrapassa o conceito restrito de educação artística (visual ou plástica) e abarca todos os modos de expressão individual: verbal, musical ou auditiva – é a educação dos sentidos com vista a uma tomada (de consciência) integral da realidade. Faz intervir a totalidade da pessoa: inteligência, sensibilidade e afectividade são integradas no acto de contemplação e no de criação, numa tentativa não de formar artistas mas sim de potenciar uma formação integral e humanista do aluno. Trata-se de um ensino concebido de iniciativa, que analisa a realidade ao mesmo tempo que desenvolve a imaginação e a criatividade, que provocam a memória e conduzem a invenção e a mudança.

A capacidade de comunicar, nas suas múltiplas vertentes, deve estar prevista nos planos de ensino, não só como desenvolvimento da oralidade e da escrita, mas de todas as expressões que garantam um exercício social mais significativo. A educação estética, no âmbito do ensino formal, é proposta de forma explícita através das disciplinas específicas de expressão e educação plástica, musical e dramática, mas deve processar-se de forma transversal e implícita em todas as áreas do currículo. A educação não deve ser apenas um banco de conhecimentos, deve fornecer ferramentas para lidar com novas situações (não é por acaso que hoje se privilegia o termo “competências”) – saber-ser, saber-estar, saber-fazer – e, nisto, aceitar a integração de novos recursos e metodologias: a Sociologia defende que sem ambiguidade não há mudança, e numa sociedade em constante renovação será contraproducente insistir na renitência.

1.4. movimento

Imagem fixa e imagem em

«A escola, que no tempo das civilizações orais ensinou a falar e a escutar, e que nas civilizações escritas ensinou a ler e a escrever, não deveria hoje ensinar a ver e a mostrar?»

Manuel Pinto, “A Reforma do Sistema Educativo e o Papel da Comunicação Social”

Imagens fixas e imagens em movimento, retroprojector e *datashow*, ilustração, arte, fotografia e cinema: de várias formas se pode proceder à projecção de imagens na sala de aula e várias são as suas vantagens. Certamente familiarizados com o retroprojector estarão todos os educadores e todos lhe reconhecerão vantagens: é de fácil manejo, tem a virtualidade de se adaptar a diversos assuntos e métodos no domínio da educação, tem grande força visual (pela dimensão da imagem projectada), facilita a repetição e revisão de assuntos a estudar, permite a ampliação de pormenores, aumenta a capacidade de compreensão e memorização já que se pode controlar o tempo de exibição dos diapositivos, que podem ainda ser produzidos pelo professor e/ou pelos alunos – e tomar parte na sua feitura pode criar maior força motivadora e empenho no corpo discente. Esta projecção de diapositivos (e o mesmo princípio se aplica a outras formas de projecção de imagens) pode ser feita com ou sem discussão prévia, mas quando esse momento surge, deverá buscar-se a promoção de um debate rico e criativo, que o professor não deve conduzir demasiado, insistindo mais na sistematização posterior.

As imagens fixas projectadas podem ser simples ilustrações, gráficos, esquemas, reproduções de obras de arte, fotografias, etc. No caso do ensino do Português e da literatura, pela sua própria natureza subjectiva, será não só mais coerente como também mais interessante apostar na projecção de fotografias e reproduções de obras de arte: na presença de uma imagem artística e esteticamente sugestiva, não só se desenvolvem capacidades de interpretação e níveis de criatividade como se contribui para uma educação estética, necessária à formação integral do aluno. Podemos considerar as fotografias e as obras de arte (para o caso, essencialmente a pintura) como “manuais

sem palavras” de cultura geral, mais ou menos objectivos, mas sempre traduzindo a realidade que representam e em que se inserem.

Tão ou mais rico do que o recurso à imagem fixa será aquele que se pode fazer ao cinema, enquanto instrumento didáctico. O filme projectado pode servir tanto para apresentar factos como para criar emoções, estados de espírito, apelar à sensibilidade e à interrogação, ao debate, à procura de documentos e conhecimentos. Nos últimos anos, em Portugal e em todo o mundo (a partir dos anos 70), tem crescido o interesse da educação pelo cinema e reconhecido a sua indispensável inserção nas actividades educacionais e a sua importância enquanto elemento de coordenação interdisciplinar. A projecção fílmica actua impressivamente sobre os alunos e origina «movimentos de acompanhamento, de participação, de tensão e de coordenação psicológicos elevados, inseparáveis da compreensão das actividades apreendidas nessas condições. É o processo fundamental da empatia, que a própria construção do discurso fílmico procura naturalmente aproveitar» (Aldónio Gomes, 1973, p. 8). Constitui, também, um valioso alicerce de motivação, pela sua capacidade de fascínio que leva o espectador a querer integrar-se na situação apresentada, a querer vivê-la e entendê-la.

Ao contrário do que muitos educadores crêem, a imagem não é indutora de passividade nos alunos, não só porque com a observação se compreende e retem muito mais do que, por vezes, com a audição, mas essencialmente porque a exibição de um filme ou apenas de excertos do mesmo promove fortemente o diálogo. Constitui um ponto de partida para o surgimento de perguntas que catalizarão tomadas de posição e várias leituras, implicando profundamente os alunos e fazendo-os sair da timidez. E a valorização da polissemia de certas mensagens (não temendo diferentes interpretações) ajuda ainda a desenvolver no aluno o espírito crítico, o sentido de grupo, de tolerância e democracia.

O processo de ensino-aprendizagem não é uma mera transmissão de conteúdos de carácter informacional, mas um processo através do qual se implementam e desenvolvem destrezas, capacidades e competências cognitivas, socio-afectivas, motoras e perceptivas – essa é, de resto, a perspectiva da educação integral. O recurso à imagem, quando adequado, «facilita a prática de uma pedagogia da comunicação (pedagogia activa ou pedagogia por descoberta) e não apenas da informação» (Isabel Lopes, 1991, p. 287), e o professor deve, por vezes, ser mais educador do que

transmissor: aumentar a autonomia dos alunos e envolvê-los cada vez mais na dinâmica do ensino, torná-los até conscientes das estratégias pedagógicas aplicadas. Uma pedagogia por descoberta – como é o ensino através da imagem – envolve activamente o aluno, atribui-lhe mais responsabilidades do que quando submetido a uma metodologia exaustivamente expositiva. As imagens implicam, estimulam e interferem, não só com a inteligência perceptiva mas também com a inteligência simbólica ou formal, e é lamentável (à força de ser um desperdício) que a maioria dos professores apenas utilize imagens gráficas, com funções denotativas, informativas e referenciais, ao invés de explorar todo o potencial educativo das imagens figurativas. É preciso reconhecer a existência e a importância dos filmes didácticos (breves, claros e de estrutura fechada), de problematização (favoráveis à memorização, que pressupõem conhecimentos anteriores e permitem aplicá-los) ou de síntese (rápidos, exactos, que dão soluções), tal como os de sensibilização-animação (breves, acessíveis e de estrutura aberta). O papel dos filmes não é dar uma lição, mas fazer reagir para fazer pensar, e o professor pode auxiliar-se de vários tipos de filme tendo em conta questões de percepção – conforme visem a memorização e a organização de conteúdos ou o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade – e de comunicação – partilhar sentidos, fixar significações, cooperar.

Um perfil profissional para os docentes a formar passa necessariamente pela abertura à inovação, pela posse de conhecimentos teórico-práticos sobre as diversas linguagens de comunicação, pela posse de conhecimentos no domínio da psicologia do desenvolvimento (da percepção e da cognição) e da psicologia dita “das massas”, que lhes permita adequar as estratégias de ensino às potencialidades de aprendizagem dos alunos e, por exemplo, decifrar as técnicas de sedução que é costume atribuir à escola paralela; a capacidade de distinguir um verdadeiro método activo de uma simples técnica audiovisual, de tal modo que os meios tecnológicos disponíveis sejam usados segundo objectivos pedagógicos e não como mero espectáculo pseudo-inovador; a capacidade de agir como mediadores, ou seja, de reinterpretar as diversas mensagens potencialmente educativas presentes em todo o ambiente social.

A educação estética e cinematográfica que se pede na sala de aula deve pedir-se também, aliás, na escola: «para além das actividades curriculares, urge que a vida escolar compreenda o alcance do cinema como instrumento didáctico e traduza essa compreensão em actividades: séries de iniciação cinematográfica, sessões específicas de

alargamento cultural, encontros de apreciação crítica e de afinação da sensibilidade, grupos de filmagem como expressão livre ou como missão definida» (Aldónio Gomes, 1973, p. 20). E, para isto, seria necessária não só uma revisão na formação dos educadores, como a implementação de estruturas arquitectónicas escolares polivalentes, flexíveis e convidativas; o equipamento das escolas com materiais e pessoal técnico qualificado para assistir às produções escolares e a adequação dos currículos, revendo programas, estratégias, tempos lectivos, etc. Ideal, na educação através da imagem, seria a coexistência da observação e da produção: os alunos devem ter as ferramentas necessárias tanto à leitura de imagem como à sua produção, sendo que esta última mobiliza necessariamente conhecimentos técnicos, teóricos e estéticos, sendo, por isso, mutio completa do ponto de vista da aprendizagem. A produção de imagens, fixas ou em movimento, é duplamente enriquecedora pela motivação e empenho dos alunos, pela sensação de “fazer parte da construção de” – no caso, do saber.

«A actualização do sistema de ensino, a reconciliação entre a escola e a vida, o objectivo de condução do desenvolvimento da criança e do jovem serão norteados por estratégias de equilíbrio: a facilitação sistemática não a defendemos e a diversificação das linguagens escolares não deve ser encarada desse ponto de vista. Pelo contrário: quisemos demonstrar que a imagem é tão exigente quanto qualquer outro sistema de representação» (Isabel Lopes, 1991, p. 293).

«É preciso que os educadores respondam a todos os que têm necessidade de ampliar a sua capacidade para o alfabetismo visual. E eles mesmos devem compreender que a expressão visual não é nem um passatempo nem uma espécie de magia mística e esotérica.»

Dondis, *La Sintaxis de la Imagen – Introducción al Alfabeto Visual*

Definimos a Modernidade como a «hegemonia de todo um pensamento construído sob o paradigma da representação gráfica» (Amadeu Alvarenga, 1993, p. 11), pensamos mais em superfície do que em linha, numa sociedade onde a visão (das imagens) parece chegar antes (da leitura) das palavras.

A imagem é tanto universal como particularizável, adapta-se a contextos e objectivos, e uma análise das funções genéricas da imagem supõe que consideremos a função expressiva, conotativa, referencial ou denotativa, fática, metalinguística, poética ou estética, na medida em que as relações da imagem com a linguagem verbal são múltiplas e articuladas em diversos níveis. Entre as várias funções específicas que a imagem pode desempenhar, para além daquelas ligadas à sua natureza intrínseca – representativa, simbólica e abstracta –, podemos destacar a função tradutora (permite traduzir símbolos verbais e visuais); social (permite transmitir emoções e sentimentos); analítica (permite analisar os distintos momentos de um processo); observadora (de segundo grau, ao permitir captar informações da realidade que a vista não pode facilmente atingir); simplificadora (permite simplificar realidades complexas na sua estrutura ou configuração natural); comparativa (permite realizar comparações de diferentes aspectos de uma mesma realidade ou realidades distintas); temporalizadora (permite conservar no tempo uma realidade passada); espacial (permite aproximar-se a uma realidade longínqua no espaço); nostálgica (permite uma aproximação ao seu contexto, à sua história); estética (permite transmitir um sentimento estético) e sócio-política (permite uma estreita relação com os mitos e padrões de comportamento social e político).

No campo didáctico, a presença da imagem na sala de aula, em diversificados suportes, deve ser uma realidade já evidente para o desenvolvimento do processo de

ensino-aprendizagem: a integração e utilização da imagem em ambientes de formação favorece no aluno um maior desenvolvimento na experiência e conhecimento da realidade. Rodriguez Diéguez, no seu livro *Imagen y Educacion* (1984, p. 121 apud Amadeu Alvarenga, 1993, p. 54), atribui às imagens as seguintes funções didáticas: motivadora (capta a atenção, motiva o aluno); vicarial (deve substituir a própria realidade na transmissão de um conteúdo preciso); catalizadora de experiências (capacidade de reorganização do real a fim de facilitar a análise e a relação entre os fenómenos); informativa (torna explícita uma mensagem icónica); explicativa (a partir da manipulação icónica, explica graficamente um processo, uma relação, uma sequência temporal); facilitadora redundante (é capaz de expressar iconicamente o conteúdo de um texto) e estética (capaz de melhorar a composição, tornando-a mais expressiva). Grosso modo, podemos dizer que as imagens apresentam ora um valor figurativo – funcionando como documentos comprovativos, ilustrativos, daquilo que se expõe – ora um valor esclarecedor – desmontando estruturas complexas –, ainda um reforço da mensagem textual ou um valor simbólico que desencadeia uma série de mecanismos interpretativos.

De acordo com vários autores, todo o pensamento humano estará dependente das imagens, e estas podem ser de dois tipos: imagens perceptivas – as que chegam ao cérebro e são portadoras de informações do mundo exterior – e evocadas – as que ocorrem à medida que evocamos recordações do passado. Ambas contribuem e interagem no momento da leitura de imagem, uma vez que a experiência visual está parcialmente determinada pelo *input* sensorial que entra em combinação e contraste com a experiência passada, as expectativas, os interesses e a atitude mental do observador. Recebemos a informação através da sensação visual, armazenamo-la através da memória visual, processamo-la através do pensamento visual: ver, armazenar e pensar constituem as três fases do processo perceptivo, sem esquecer que olhamos não só de acordo com o que já conhecemos, mas também de acordo com o que procuramos – fazemos uma leitura selectiva da imagem, delineamos um objectivo e construímos um mapa cognitivo específico.

Todo o nosso pensamento é constituído por imagens: mesmo palavras e símbolos são representados e organizados topograficamente na nossa cabeça. Tudo é imagem porque tudo tem de ser imaginável já que, não sendo, não é manipulável. E se julgamos que o conhecimento nos chega invariavelmente por intermédio das palavras,

desvalorizando por isso as imagens, percebamos que afinal estes dois textos, verbal e visual, não são assim distintos, uma vez que «embora fisicamente imagens e palavras apresentem grandes diferenças, há muitas semelhanças entre imagem e texto, enquanto formas de comunicação. Além de ambos constituírem registos fixos, não voláteis, susceptíveis de uma comunicação diferida sem necessidade da presença física dos interlocutores, capazes de vencerem a barreira do tempo e da sua recepção se efectuar através da visão, a imagem pode ser comparada, em muitos aspectos, ao texto escrito. As mensagens transmitidas por estes dois tipos de “texto”, por vezes coexistentes, têm de ser decodificadas mediante leitura dos «semas» neles presentes. No texto linguístico, é necessário efectuar a leitura e decodificação das palavras; na “imagem-texto”, é necessário analisar os diferentes elementos que a compõem. No texto linguístico, os diferentes vocábulos constituem unidades significativas mais extensas, as frases, cuja leitura permite efectuar a ligação lógico-semântica e alcançar o sentido global da mensagem textual; num quadro, a análise dos diferentes objectos ou grupos de objectos, situados nos diferentes planos e entre os quais se estabelecem relações, relações de forma e de cor, constitui a leitura que permite chegar à descoberta da mensagem global. Do mesmo modo que os textos linguísticos podem desempenhar diversas funções, de acordo com os objectivos do sujeito emissor, que codifica e, mediante um acto de fala, transmite a mensagem, de igual modo uma imagem pode desempenhar uma multiplicidade de funções, de acordo com os objectivos do seu autor» (Maria de Fátima Cardoso et alii, 2002, p.24).

As jovens gerações têm um perfil psicológico diferente daquele que os educadores continuam a atribuir-lhes – daí um rendimento decepcionante: os jovens hoje revelam um aumento da sensibilidade visual e audiovisual e uma regressão da sensibilidade auditiva pura, uma maior rapidez de aprender símbolos e sinais e de manipulá-los e interpretá-los e uma enorme dificuldade em decorar e reter textos de certa extensão. Não é por acaso que, de geração para geração, encontramos manuais escolares cada vez mais ilustrados e se até há uns anos era relativamente fácil encontrar em Portugal escolas debilmente apetrechadas do ponto de vista tecnológico, onde faltassem rádios ou máquinas de projecção de imagens, hoje tal situação será considerada como caso raro e de excepção. Até a banda desenhada, durante algum tempo mal aceite por alguns como recurso educativo, é considerada hoje um valioso auxiliar, muito especialmente no campo das línguas, materna ou estrangeiras. Na obra A

Cidade e as Serras (1901), Eça de Queirós sugere o emprego de imagens projectadas por meio de uma lanterna mágica como uma forma eficaz de ensinar adultos analfabetos. É, aliás, Jacinto, a personagem queirosiana que decide iniciar uma actividade educativa junto dos habitantes seus conterrâneos, pensando não apenas no recurso às imagens projectadas como forma de educação, mas também na utilização de livros com estampas: «*Jacinto meditava o bem das almas. Já encomendara ao seu arquitecto, em Paris, o plano perfeito duma escola, que ele queria erguer, naquele campo da Carriça junto à capelinha que abrigava «os ossos». Pouco a pouco, aí criaria também uma biblioteca, com livros de estampas, para entreter, aos domingos, os homens a quem já não era possível ler. Eu vergava os ombros, pensando: «Aí vem a terrível acumulação das noções! Eis o livro invadindo a serra! (...) tenho a ideia duma sala, com projecções de lanterna mágica, para ensinar a esta pobre gente as cidades desse mundo, e as coisas de África, e um bocado de história.*» (Eça de Queirós, 1901, pp. 479-480).

A comunicação audiovisual é fisiologicamente mais sensual, mais carregada de um prazer imediato do que a comunicação verbal e tem despertado o interesse de vários campos de estudo, onde, para além da pedagogia, se incluem a sociologia e a psicologia. Justificadamente.

1.6.

A imagem e a aprendizagem

«Mettre en images un fait observé ou raconté, chaque dessin étant accompagné de sa légende composée librement et l'ensemble des feuillets reliés d'un joli ruban, protégés d'une couverture de couleur décorée par l'enfant. De ce travail, poursuivi dans la joie, riche d'émotions et d'acquisitions positives, naîtra un ouvrage frais, naïf et poétique et quelquefois une véritable petite oeuvre d'art.»

Robert Gloton, *L'art à l'école*

Podemos definir aprendizagem como uma mudança relativamente estável e duradoura do comportamento e do conhecimento. Esta mudança do comportamento está relacionada com o exercício, a experiência e a descoberta, podendo ocorrer de forma consciente ou inconsciente, num processo individual ou interpessoal. É a aprendizagem que determina o nosso pensamento, a nossa linguagem, as motivações, as atitudes, a personalidade, daí que muitos autores a considerem, aliás, o núcleo central da psicologia.

Este processo complexo que é aprender implica comportamentos perceptivos, motores, intelectuais, emocionais e sociais e, inerente aos processos de aprendizagem, está a memória: só ela nos permite reter o que aprendemos e aplicar, mais tarde, essa aprendizagem em circunstâncias várias. Entre os vários tipos de aprendizagem encontra-se a aprendizagem social, ou seja, a aprendizagem que resulta da interação e da imitação social. Muitos dos nossos comportamentos são aprendidos através da observação de um modelo – modelação ou modelagem – e num mundo dominado pelos meios de comunicação social, muito se aprende através da observação de programas transmitidos na televisão e no cinema. Porque não integrar, então, os *media* em contexto escolar, explorando tanto quanto possível as suas potencialidades educativas?

A idade, a inteligência, a motivação, a aprendizagem anterior e experiência e os factores sociais são alguns factores que influenciam o processo de aprendizagem. No que concerne a idade, a cada estágio de desenvolvimento (adoptando a teoria de Piaget) correspondem capacidades específicas, daí decorre que quer os conteúdos quer as

metodologias educativas tenham de estar em consonância com o nível etário e de desenvolvimento dos jovens. Entre os 11 e os 16 anos, segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget, os jovens entram no estágio das operações formais e desenvolvem o pensamento abstracto, a inteligência formal e o raciocínio hipotético-dedutivo. O adolescente desprende-se do real, sem precisar de se apoiar em factos, pode pensar abstractamente e deduzir mentalmente sobre várias hipóteses abstractas que se colocam. Estas capacidades permitem-lhe definir conceitos e valores, estudar conteúdos escolares como a filosofia e, importa para a presente reflexão destacar, fazer uma leitura profícua da imagem.

Também a motivação, enquanto factor de aprendizagem, tem especial relevância no contexto da presente reflexão, uma vez que reconhecemos já, ao longo deste trabalho, o valioso alicerce de motivação que a imagem, fixa ou em movimento, constitui no âmbito educacional, pela sua capacidade de fascínio. E no caso da aprendizagem com a imagem, importam especialmente os factores internos de motivação intrínseca (o prazer de realização da actividade), mais do que os externos (ganhos obtidos ou castigos evitados). Os defensores da motivação na pedagogia chamam ainda a atenção para a importância de o aluno querer aprender, de ser activo no processo de aprendizagem, de se sentir gratificado pela construção de saberes, motivado pelo próprio processo de aprender – e parecemos ter já verificado a influência positiva da imagem neste sentido.

Igualmente, factores sociais podem influenciar a aprendizagem: vários estudos sobre o insucesso escolar salientam a relação entre a taxa de reprovação e os meios social, económico e cultural de origem dos alunos. Isto não constituirá uma verdade absoluta, mas ainda assim podemos afirmar que os antecedentes culturais criam, à partida, diferenças entre os alunos. A escola, criando não só hábitos de leitura como apostando na educação estética, pode e deve contribuir, então, para o esbatimento destas diferenças, proporcionando a todos os alunos o acesso à cultura e o contacto com diversas formas de arte. E este contacto será tão mais beneficiado quanto mais se apostar no ensino de estratégias de leitura de imagem.

Estreitamente ligada à aprendizagem está também a memória: é a memória que nos dá o sentimento de identidade pessoal – as experiências vividas, acumuladas, e que constroem o nosso património pessoal, distinguindo-nos dos outros e tornando-nos

únicos. O processo mnésico passa da aquisição (aprender) à retenção ou armazenamento (conservar a informação) e, finalmente, à recordação ou activação (recuperar e actualizar a informação armazenada para aplicá-la na experiência presente). E este processo mnésico pode ser feito de várias formas, sendo que existem vários tipos de memória, entre eles a memória sensorial: a memória sensorial resulta do armazenamento de *inputs* sensoriais, visuais, auditivos, olfactivos, tácteis e gustativos, sendo que os visuais e auditivos são os mais estudados – e, também, os mais relevantes na presente reflexão. A memória visual é também designada por memória icónica e é graças a este tipo de memória que percebemos o movimento quando vemos um filme e retemos as imagens que nos permitem ligar os diferentes fotogramas. À memória auditiva pode também chamar-se memória ecóica e é graças a ela que podemos ligar as frases que constituem um discurso. Estes dois tipos de memória, ao serviço do ensino através da imagem em movimento (cinema), são de indubitável valor. O suporte visual, tanto ou mais do que o escrito, ajuda a fixar conteúdos, e sabemos que só é possível interiorizar uma informação pelas memórias com que ficamos dela.

O desenvolvimento das estratégias de leitura de imagem e a educação estética influenciam, ainda, a criatividade. E a personalidade criativa caracteriza-se por uma autonomia nos pensamentos e acções, uma tendência a ser menos dogmática e mais relativista na sua concepção da vida, a admissão de aspectos irracionais no comportamento, a preferência pela complexidade e a novidade à simplicidade e ao conhecido, um apreço pelo humor e uma acentuação de valores ao mesmo tempo teóricos e estéticos. E não são estas algumas das principais características que pretendemos desenvolver nos alunos de hoje?

1.7.

O ensino da literatura e a transversalidade de saberes

«If we are to teach literature effectively, then, we need to have some specification of the characteristics of the typical learners (...). Particularly, we need to recognize that we cannot claim to be teaching specific books; rather we are teaching attitudes and abilities which will be relevant to the reading of any major works of literature.»

Brumfit and Ronald Carter, *Literature and Language Teaching*

Eis a realidade: a maior parte dos professores de literatura tomou como perfeita uma determinada teoria pedagógica, deixou de verificá-la e fez dela uma espécie de doutrina fundacionalista. A resistência à inovação no ensino explicar-se-á tanto pelo comodismo (a)científico dos professores como pela razão obscurecida dos estabelecimentos de ensino, e muita dessa resistência começa pela rigidez na interpretação textual. Urge contrariar a tendência para a tirania da interpretação e tomá-la como forma aberta, materialmente descomprometida e filosoficamente empenhada no exercício crítico da textualidade – a textualidade quer-se uma disciplina essencialmente especulativa ou argumentativa e não uma ciência exacta, e não há um modelo singular que sirva toda e qualquer prática crítica. Há que abrir caminho para novas interpretações e metodologias, uma vez que não existem saberes infalíveis nem imutáveis.

Um livro não deixa de ser o que é em função da multiplicidade de interpretações que cativa, é precisamente por ser um mistério de sentidos que o reconhecemos como obra de arte. «Que restava ao hermeneuta (...) senão comprazer-se na contemplação passiva e anuente desse sentido declarado? Uma obra de arte vale tanto mais quanto maior for o silêncio que o seu autor fizer depois que a criou» (Carlos Ceia, 1999, pp. 14-15). O professor de literatura que apenas recorre a juízos apodícticos em vez de os fazer circular dialecticamente, regra geral, considera o seu saber e o seu ensino como infalíveis. E repitamos: sabemos que isso não existe. Não pode haver uma teoria final aplicada a um texto porque isso significaria a morte filosófica do texto e «a prerrogativa peculiar da teoria filosófica da textualidade é a sua indeterminação» (ibidem, p. 24-25). O saber sobre a literatura, ou sobre qualquer arte, só se alcança pelo diálogo de

hipóteses – algo que a leitura de imagem propicia –, «a ambiguidade faz parte da natureza da obra de arte literária de tal forma que é de esperar que a teoria que sobre ela age seja também um exercício sobre a ambiguidade» (ibidem, p. 24).

Muitos professores, tanto no ensino básico como no secundário, adoptam um *modus faciendi* cada vez mais padronizado, repetindo exercícios de receituário de modo a homogeneizar todas as leituras possíveis de um texto literário constante do programa oficial. Parecem sentir não ter a obrigação de ir mais além das sugestões de leitura dos manuais, passando a ter apenas a função de não os desvirtuar: não obstante, o pior manual que se poderia dar a estes professores seria o melhor que se poderia dar aos alunos – um manual de que fizessem apenas parte os textos literários, sem sugestões de leitura ou de actividades.

Particularmente no ensino secundário, o professor deve assumir a tarefa de despertar a apetência, a criação do gosto e o desenvolvimento das capacidades interpretativas, tendo em conta que a interpretação literária deve ser orientada tanto para a obtenção de informação como para uma dimensão estética. Na leitura de textos literários, o leitor estético presta atenção também às sensações, aos sentimentos, às ideias, às situações, às cenas, personalidades e emoções – um percurso estético, de resto, igualmente percorrido pela leitura de imagem. Não se ensina literatura enquanto arte, mas antes os factos objectivos que instituem e disciplinam essa arte, que nos permitem identificá-la e indiciá-la como fenómeno artístico – passando-se, de resto, o mesmo com o ensino da imagem e pela imagem. A didáctica da literatura deve visar o ensino dos processos e técnicas mais eficientes para possibilitar o conhecimento do texto literário e, acima de tudo, a experimentação de diversas formas de abordagem textual. A leitura de textos literários deve constituir-se fundamentalmente como uma experiência e é preciso promover atitudes e desenvolver capacidades para com a literatura e para a sua leitura e não necessariamente ensinar textos específicos.

É preciso uma cultura do pensamento em vez de uma cultura do ponto de vista, terminar com o desejo dos alunos de ir ao encontro do ponto de vista exemplarmente declarado – que, para mais, resulta não raras vezes numa cultura de intolerância e rejeição de outros pontos de vista. «Se não formos capazes de ensinar a urgência de uma cultura do pensamento, não teremos diante de nós mais do que operários na fábrica errada» (ibidem, p. 33). E para o professor-operário, não deve importar apenas a

realidade do tijolo sobre o tijolo, mas antes o interrogar constante dessa lógica de sobreposição.

Ensinar o texto literário deve ser também ensinar o texto cultural: deve promover-se um diálogo contextual entre o texto e o seu contexto. Um texto literário não é um fenómeno isolado mas antes a absorção e transformação de um outro, e os alunos devem poder gozar de algum tipo de certeza meta-interpretativa em relação aos textos estudados. Deve convocar-se para o estudo literário o contributo da filosofia, da história, da psicologia, da sociologia, da arte, afastando o receio de violar a suposta integridade ou castidade da literatura, mas antes trazendo outras disciplinas na faixa paralela à que esta corre. As várias áreas de estudo não são compartimentos-estaque e os trilhos pedagógicos de hoje apontam para a interdisciplinaridade, a ultradisciplinaridade, a transversalidade de saberes, porque o professor de literatura tem de ser um pouco professor de história, de política, de sociologia, de antropologia, de psicologia e de arte, porque a literatura é tudo isto. Há que organizar a literatura em torno de conexões temáticas, tópicas, culturais e históricas, e para isso pode também contribuir o diário de leitura ou o portefólio na aula de Português, cuja finalidade não é tanto o desenvolvimento de técnicas de escrita como a exploração de géneros e formas de escrita literária, envolvendo formas de interdiscursividade com outras formas de arte.

O ensino de literatura pode fazer-se seguindo estes passos: compreensão literal (resumir o texto com base em estruturas superficiais), empatia (grau de envolvimento pessoal e afectivo com o texto), analogia (estabelecer conexões entre as leituras feitas e, a partir destas, aprender acerca das suas próprias vidas), interpretação (reflexão sobre o significado dos factos e dos comportamentos que conduz a generalizações e avaliações sobre as características e os temas dos textos), avaliação da ficção (visão global do texto como um produto em que os leitores questionam valores pessoais e distinguem planos de ficção e realidade, discutem e avaliam formas discursivas e valores sociais e culturais) e, finalmente, o reconhecimento (de tipo metacognitivo – os leitores reflectem conscientemente sobre a sua relação com o texto e a sua implicação com o mesmo). Neste processo, a leitura deve assentar sempre numa formação e experiência especulativa sem a qual não se está em condições de distinguir o valor e a arbitrariedade das leituras: há critérios de avaliação delimitados pelo docente, e uma leitura textual é validada de acordo com o seu grau de adequação às regras e princípios estabelecidos. Caminha-se por uma linha ténue entre a regra e a liberdade, a objectividade e a

subjectividade, nunca esquecendo que uma interpretação textual é válida numa comunidade interpretativa até ao momento em que uma nova interpretação demonstre que devemos pôr em causa tal validade. As interpretações dos textos constantes do cânone, por exemplo, perpetuam-se de geração em geração (ou de edição escolar em edição escolar), e se é verdade que um aluno deve conhecer os clássicos, as suas referências culturais – esse saber não é obsoleto nem anti-pedagógico, ao contrário do que possam crer alguns educadores que se limitam a transmitir conhecimentos mais gerais e padronizados, tornando débil a aprendizagem dos seus alunos, e o pior que se pode esperar dessa situação é quando o professor se convence que tem de baixar o grau de complexidade do seu ensino para chegar à suposta ignorância do corpo discente, ignorância essa foi criada em parte por si mesmo (e, assim, perpetuando um ciclo de baixas expectativas e fracos resultados) –, é também verdade que deve existir uma abertura permanente nas conclusões de uma interpretação, a toda a dúvida e a toda a auto-reflexão. Até mesmo o cânone literário, hoje aceite como a institucionalização de um certo número de autores e textos que se tomam como fundamentais para a compreensão de uma dada história e tradição literárias, é uma ameaça constante para o leitor que se julgue perito nele.

O ensino de literatura deve centrar-se na transacção entre o texto e o leitor, e este deve poder responder àquele de várias formas: de forma pessoal (associando o texto com a vida pessoal), de forma prescritiva (reflectindo sobre o que deveria ou não ter sido feito), de forma narrativa (recontando o texto), de forma literária (avaliando o trabalho literário, género e estilo do autor) e de forma interpretativa (fazendo inferências, predições, explicando o texto ou relacionando-o com outros textos, expressando o tema do texto, discutindo personagens ou colocando questões sobre aspectos literários). Seria ideal, em contexto escolar, haver espaço para a coexistência de todas estas respostas ao texto, não esquecendo no entanto que, no ensino secundário, o objecto e os objectivos da disciplina de Português são maioritariamente estruturados em função da literatura, quer sob os modos de compreender os textos literários, quer sob a forma de conhecimentos no âmbito da história e da teoria literárias, ao mesmo tempo que se procura desenvolver capacidades de compreensão e expressão em língua materna, de reflexão linguística e de compreensão da dimensão estético-literária dos discursos.

A reflexão sobre o texto literário será, provavelmente, das mais complexas que se pode fazer em contexto escolar, envolvendo capacidades e conhecimentos de áreas diversas, e devem poder ser implementados percursos pedagógicos diversificados, sem que se tema o leitor criativo: este não é uma ameaça ao que já está feito (o texto publicado), mas a certeza de que o que se fez pode ser legitimado e enriquecido. Sem que se tema, por exemplo, a leitura de imagem enquanto estratégia educativa, porque as palavras e as imagens são do mesmo modo representações, recriações do mundo através da linguagem, verbal ou visual, respectivamente. São ambas formas de arte que vivem da subjectividade, e da sua união pode apenas resultar um processo de ensino-aprendizagem mais rico, mais consonante com os tempos que correm (a já mencionada iconosfera) e com a necessidade de dar aos alunos uma formação o mais integral possível. É preciso reconhecer que faz parte da natureza do texto literário o ser indeterminado, da mesma forma que faz parte da natureza do conhecimento o ser inesgotável, e que esta subjectividade deve ser vista não como uma ameaça, mas antes como um desafio, tanto para o professor como para o aluno.

«É no momento em que se começa a fazer investigação acerca do processo de ensino-aprendizagem que a pessoa do professor como profissional passa a ter relevo e, simultaneamente, se abandona a ideia de que para ser bom educador basta ter jeito e gostar de crianças. Existe hoje um corpo de conhecimentos, uma linguagem que se reconhece como sendo matriz própria do professor e que está a contribuir para a auto e heteroconstrução de uma identidade profissional. A existência deste enquadramento teórico cria a necessidade de uma formação contínua, onde os professores são actores privilegiados na construção do saber, ainda que este seja continuamente redimensionado nas situações concretas de ensinar os alunos a aprender.»

Manuela Sanches Ferreira e Milice Ribeiro dos Santos, *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*

1.5. Enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar e características essenciais dos alunos da turma

Serve este segundo grande bloco reflexivo, destinado ao enquadramento prático da situação de ensino supervisionada, para coligir materiais e reflexões, frutos de um semestre de intensiva aprendizagem e de verdadeira evolução na iniciação ao mundo da prática profissional docente.

O trabalho desenvolvido, e que serve de base ao presente relatório, teve lugar na Escola Secundária de Santa Maria, em Sintra², durante o terceiro período do ano lectivo de 2008/2009. Podemos encontrar, online, o Projecto Educativo (2008/2010)³ e o Regulamento Interno⁴ da ESSM, num website, de resto, bastante completo e actualizado.

A unidade curricular que desenvolvi insere-se na quarta e última sequência de ensino/aprendizagem prevista para o 12.º ano de escolaridade do Ensino Secundário, no

² <http://www.essmaria.net/escola/>

³ http://www.essmaria.net/escola/images/stories/proj_educativo_9_jun2009.pdf

⁴ http://www.essmaria.net/escola/images/stories/conselho_geral/regulamento%20interno%20maro%202010.pdf

Programa de Português do Ministério da Educação para os 10.º, 11.º e 12.º anos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos⁵, e vem igualmente descrita na Planificação a longo prazo para o 12.º ano, do Departamento de Línguas (Secção de Línguas Românicas – Português) da ESSM, para o ano lectivo de 2008/2009⁶:

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 4			
Competência(s) Visada(s)		De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica; Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC; Formação para a cidadania: Reconhecimento da importância da herança cultural do passado na construção do presente; rejeição de atitudes discriminatórias; avaliação crítica e autónoma de ideias, comportamentos e situações.	
Objectivos		<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar conhecimentos prévios • Antecipar conteúdos a partir de indícios vários • Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto • Determinar a intencionalidade comunicativa • Apreender os sentidos dos textos • Distinguir factos de sentimentos e de opiniões • Reflectir sobre o funcionamento da língua • Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua • Argumentar e contra-argumentar • Contactar com autores do Património Cultural Português • Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação • Aplicar as regras da textualidade • Adequar o discurso à situação comunicativa • Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes • Aplicar regras de tomada de notas • Organizar a informação recolhida • Avaliar ideias, comportamentos e situações de modo crítico e autónomo 	
CONTÉÚDOS	Tipos de texto		Romance, dissertação, exposição
	Leitura		Textos informativos diversos
	Leitura literária		<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago
	Comp. Oral		Entrevistas do autor, documentários
	Expressão Oral		Exposição, debate
	Exp. Escrita		Dissertação
	Func. Líng	Previsível	Texto Tipologia textual
Potencial		Consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º anos	
Sugestões de actividades		Exercícios de escuta activa Pesquisa sobre factos históricos referidos na obra Debates sobre temas abordados na obra Entrevistas imaginárias a personagens da obra Pesquisa sobre o autor e a obra Elaboração de ficheiros/base de dados de autores e personagens **Oficina de Escrita **Contrato de Leitura	
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.			

2. Sequência de ensino-aprendizagem nº4 do 12.º ano do Ensino Secundário, Programa de Português do Ministério da Educação, p. 63

⁵ http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/280/portugues_10_11_12.pdf

⁶ Anexo 1.

Tive oportunidade de trabalhar, portanto, o texto narrativo *Memorial do Convento* de José Saramago⁷, última obra de leitura integral obrigatória para o 12.º ano de escolaridade, numa turma da área de estudos das Artes Visuais – o 12.º L, composto por 28 alunos de idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. Trata-se de uma turma bastante homogénea do ponto de vista cultural e sócio-económico, pertencente a uma classe média/alta, e naturalmente heterogénea do ponto de vista académico – tendo, no entanto, um aproveitamento no geral positivo, tanto na disciplina de Português como nas outras, como pude perceber. À excepção de quatro ou cinco alunos que se destacam com um aproveitamento escolar efectivamente superior ao da média, a grande maioria dos 28 alunos apresenta amiúde notas entre os 10 e os 15 valores.

Revelou-se uma turma bastante receptiva à presença de uma professora convidada, com todo o nervosismo e inexperiência pedagógica que isso necessariamente acarreta. Criou-se um ambiente de trabalho bastante agradável e produtivo, a relação com a turma foi sempre positiva – evoluindo e fortalecendo-se dentro e fora da sala de aula. Depois de cada sessão lectiva, aliás, alguns alunos mostraram-se interessados nas estratégias pedagógicas aplicadas e seus fundamentos, demonstrando uma vontade de consciencialização da sua própria aprendizagem. Reinou um clima de respeito e empenho mútuos, propiciando um fluxo comunicacional de ensino/aprendizagem rico e estimulante. Foi uma experiência extremamente positiva tanto para mim como para o corpo discente, estou em crer, e só posso lamentar que não tenha sido mais longa.

⁷ SARAMAGO, José (1990). *Memorial do Convento*, 20ª edição. Lisboa: Editorial Caminho.

1.6. **Explicitação das estratégias de ensino concebidas e sua justificação**

«Cada professor deverá escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as características da personalidade, o seu pensar a educação e a sua filosofia de vida. As opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas lectivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo» (Manuela Sanches Ferreira e Milice Ribeiro dos Santos, 1994, p. 48).

No decorrer da minha prática de ensino supervisionada procurei sempre propor tarefas apropriadas e interessantes aos alunos, ajustadas ao seu nível etário e às suas expectativas, diferenciando o máximo possível as estratégias. Utilizei um sistema permanente de *feedback* e de verificação de conhecimentos, apoiando efectivamente os alunos na regulação da aprendizagem e criando um clima adequado de comunicação interactiva entre mim e os alunos e entre estes.

Entre as estratégias de ensino que concebi e apliquei destaquei, antes de mais, a leitura de imagem, fixa e em movimento, associada e adequada ao tipo de texto em análise (obra de leitura integral obrigatória). Tratando-se o *Memorial do Convento* saramaguiano de uma metaficção historiográfica (diferente do romance histórico tradicional, que se preocupava com conceitos como a verdade e a falsidade, este novo tipo de romance – a metaficção historiográfica – procura mostrar a existência de verdades no plural, de versões da história; trata-se de uma nova modalidade de romance que trata da história sem, no entanto, pretender ser história, uma vez que assenta no pacto da verosimilhança e que quer, na maioria dos casos, apresentar uma releitura crítica da história dita oficial, através de uma multiplicidade de pontos de vista; o passado é, na metaficção historiográfica, incorporado e modificado pelo presente, recebendo uma nova significação e só assim chegando à nossa consciência, leitores modernos, tornando-nos assim não um receptáculo passivo do discurso que pretende revelar o passado mas antes agentes participantes na releitura/reescrita da história, já

que a revivemos através da nossa experiência tornando-a, assim, matéria da criação da nossa identidade), a leitura de imagens fixas (diapositivos de *Powerpoint*) e em movimento (excertos de um filme) criou interesse em aprofundar o assunto em estudo, uma vez que, sabemos, é bem mais motivador debruçarmo-nos sobre determinado tema histórico quando dele possuímos um documento visual, uma referência imagética, do que quando dele apenas falamos em termos teóricos.

As leituras de imagens fixas serviram, essencialmente, como actividades de pré-leitura, momentos de *brainstorming* que antecederam a análise textual. Revelaram-se uma óptima estratégia enquanto ponto de partida para a aula, captando e mantendo a atenção dos alunos, deixando-os dispostos para o trabalho que em seguida se desenvolveria e constituindo uma notável força motivadora. A exploração de imagens em movimento consistiu no visionamento de excertos de um filme que, não retratando directamente a realidade da Inquisição em Portugal (mas antes a espanhola) – tema central no *Memorial do Convento* saramaguiano –, a reflectia profundamente. Optei por apresentar apenas excertos do filme não só por questões temporais mas, essencialmente, porque uma abordagem “aos pedaços” se inscreve mais facilmente na memória, já que «um fragmento de filme alia muitas vezes os méritos da condensação, da frescura, de uma inscrição mais precisa e duradoura das imagens na memória» (Alain Bérégala, 2006, p. 121). E o visionamento de excertos de um filme não desrespeita ou compromete a integridade deste, até porque ver só um pouco dá vontade de ver mais, de saber mais.

Apercebi-me de que os meios audiovisuais podem empregar-se em qualquer momento da aula, para motivar, desenvolver ou avaliar a aprendizagem e que, após a sua aplicação, é necessário que o professor avalie a sua utilização, estabelecendo em que medida serviu para atingir os objectivos pré-fixados, se se adaptou às características do grupo e se foi adequado ao tema tratado. Esta tarefa requer, da parte do professor, uma certa dose de auto-crítica e a possibilidade de efectuar, com objectividade, uma análise técnica da própria tarefa, assinalando os ajustes que seria necessário fazer em ulteriores aplicações do método.

As actividades de leitura de imagem promoveram, por sua vez, outra estratégia de ensino em que quis apostar: as operações de execução de oralidade. Tanto para a escolha de imagens fixas como para a de imagens em movimento um dos critérios de selecção a que procurei obedecer – para além da expectável adequação aos conteúdos

programáticos em estudo – foi a capacidade de impressionar, de chocar, de fazer reagir para fazer pensar. Tendo em conta a força das temáticas abordadas, optei por imagens igualmente fortes, capazes de transportar os alunos para a atmosfera histórica e narrativa em questão. A reacção do corpo discente foi a desejada e, com sucesso, promoveu-se um ambiente de partilha e discussão, um debate que moderei mas não monopolizei, uma metodologia activa que considero mais consentânea com as exigências da sociedade actual e com as funções da escola: educar cidadãos intervenientes socialmente, formar seres críticos, imaginativos e autónomos. Este reconhecimento da importância da expressão oral na sala de aula, esta aposta no *brainstorming* colectivo e no espírito de grupo foi algo que, de resto, procurei ao longo de toda a minha prática de ensino supervisionada. Acredito que se deve estimular e educar a autonomia dos alunos e, ao mesmo tempo, fazê-los sentir-se parte da construção do saber – nesse sentido, apostei também no desenvolvimento de hipóteses de transformação que permitissem aos alunos traduzir a mesma mensagem através do sistema verbal e visual, transitando com segurança e criatividade de um para o outro: propus, em primeiro lugar, a leitura de imagem de capas de várias edições internacionais do *Memorial do Convento* e, em seguida, a criação de uma capa que pudesse substituir a simples e monocromática edição nacional. Esta actividade de reconstrução/recriação permitiu não só agilizar conhecimentos estéticos e capacidades criativas como ainda mobilizar conhecimentos directamente relacionados com os conteúdos programáticos em estudo: ao construir a capa e a contracapa para a obra de leitura integral em análise pude aferir da compreensão das temáticas abordadas e da percepção que os alunos tiveram da sua relevância, ao mesmo tempo que se consolidaram noções sobre a importância paratextual.

Outro grande investimento que fiz centrou-se no estímulo da interdisciplinaridade, da intertextualidade e da transversalidade de saberes. Aproveitando o cenário em que a obra de José Saramago se desenrola, fiz questão de trazer para a análise textual conhecimentos no âmbito da História de Portugal, assim como momentos de imagem, música e cinema. Pela sua riqueza, o *Memorial do Convento* possibilita toda uma exploração intertextual ao nível histórico (crónicas e fontes historiográficas), cultural (relato do trabalho de construção do convento enquanto matéria de ficção), bíblico-religioso (alusões a referências bíblicas, dogmas de fé, milagres, rituais e práticas religiosas), artístico (música, arquitectura e escultura do

período barroco) e literário (referência a outros autores/obras da tradição literária) – tanto nacional como internacional, tanto clássico (Camões, Vieira, Shakespeare...) como moderno e contemporâneo (Pessoa) e popular (expressões, provérbios, aforismos). Esta exploração teria sido tão mais profunda quanto mais tempo lectivo me tivesse sido concedido, mas ainda assim julgo ter criado no espírito dos alunos a predisposição para esta exploração.

Traço comum a todas as estratégias pedagógicas que concebi foi a busca de clareza na exposição de conteúdos, na sequencialização de tarefas e na justificação destas junto dos próprios alunos; de variedade das actividades durante as aulas, de encorajamento das ideias dos alunos durante as discussões e do uso de uma gama variada de perguntas e subsequente sistema de *feedback* contínuo. Procurei, igualmente, ajustar os níveis de avaliação, de informação e de intervenção, antes, durante e depois do ensino – antes do ensino, procurei avaliar os pré-requisitos necessários à realização das tarefas a ensinar, informar-me sobre o que o aluno já sabe e situar o aluno no programa educacional; durante o ensino, procurei avaliar a eficiência na realização das tarefas, informar-me sobre a adequação do currículo e das estratégias implementadas e optar por mantê-las ou modificá-las; depois do ensino, procurei aferir do sucesso da realização das tarefas, verificar a aquisição de conhecimentos dos alunos e reconhecer se aquela unidade curricular contribuiu ou não para o melhoramento do aluno. Estas fases de avaliação, informação e intervenção foram feitas tanto de forma autónoma como através dos ensinamentos e conselhos dos Professores Orientador e Cooperante e das reacções e comentários dos alunos.

1.7. Apresentação de situações, tarefas e materiais utilizados e métodos e técnicas de avaliação utilizados

Devido a limitações temporais impostas pelo facto de ter trabalhado com uma turma do 12.º ano de escolaridade (extensão do programa e necessidade de preparação para os exames nacionais), aliadas àquelas impostas pelo próprio horário e carga de trabalho do Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas, foi acordado entre mim, o Professor Orientador de Iniciação à Prática Pedagógica III e a Professora Cooperante da Escola Secundária de Santa Maria que eu disporia de dois blocos de 90 minutos para a minha intervenção lectiva. Para além desses dois blocos, assisti no entanto a um elevado número de aulas leccionadas pela Professora Cooperante, da mesma forma que participei da sua preparação e intervim em variadas actividades escolares, extra-aula. O conjunto destas práticas proporcionou-me uma experiência bastante completa, por que estou grata e sobre a qual mais discorrerei no capítulo seguinte. Importa agora apresentar alguns materiais e técnicas de avaliação utilizados.

Na sequência do meu interesse e estudo sobre a importância da imagem no ensino do texto literário na disciplina de Português, apostei na compilação de várias imagens em diapositivos de *Powerpoint*, que serviram de ponto de partida para várias discussões temáticas. As imagens funcionaram como uma espécie de mecanismo de *brainstorming* e permitiram um estímulo e avaliação contínua da expressão oral na sala de aula. Compilei apresentações em *Powerpoint* com: imagens e informações várias relativas à prática da Inquisição⁸, tema central na obra saramaguiana em estudo; imagens de várias capas de edições internacionais do *Memorial do Convento*⁹, que deram o mote para actividades de leitura de imagem e para a realização de um trabalho de casa ulteriormente solicitado – a criação, pelos alunos, de uma possível capa para a edição nacional da obra. Utilizei ainda uma compilação de imagens alusiva à temática

⁸ Anexo 2

⁹ Anexo 3

do Sonho¹⁰, presente em toda a obra, tanto na referência aos Descobrimentos como na construção da passarola de Bartolomeu de Gusmão e do Convento de Mafra.

No seguimento da temática do Sonho enquanto matéria de ficção e motor para o desenvolvimento e crescimento da humanidade, apostei no estímulo da intertextualidade, fazendo referência à *Pedra Filosofal*¹¹, com letra de António Gedeão e música de Manuel Freire – música essa que também fiz os alunos ouvir (e o estímulo auditivo comprovou ser capaz de captar e manter a atenção dos alunos). Aliando esta temática do Sonho às consequências que este pode trazer – metamorfoseando-se em ambição, ganância, muitas vezes desmedida –, fiz novo recurso à intertextualidade, aproveitando não só referências autorais presentes na própria obra de Saramago como, ainda, usando essa oportunidade para relembrar (em jeito de revisões cumulativas, usadas também como método de aferição da aquisição dos conteúdos e da capacidade de relacioná-los) dois autores do Património Cultural Português, que os alunos já haviam estudado em períodos lectivos anteriores: Luís de Camões e Fernando Pessoa (servi-me de excertos d’*Os Lusíadas* e de *Mensagem*, respectivamente)¹². Associando a temática do Sonho à da ambição, estabeleci a relação com a temática do trabalho enquanto matéria de ficção: compilei algumas imagens sobre o mito de Sísifo¹³ que, por questões temporais, não tive oportunidade de utilizar, mas que teriam servido para ilustrar, de forma original, o esforço sobrehumano e o trabalho aparentemente infundável dos construtores do Convento de Mafra. Da mesma forma, preparei a projecção de uma imagem de um quadro de Théophile Steinlen, o *Chat Noir*¹⁴, com o propósito de ilustrar o mau goiro inerente à construção do Convento.

Obedecendo ainda ao estudo sobre o contributo da imagem para o ensino do Português, apostei na imagem em movimento exibindo excertos de um filme¹⁵ alusivo à temática da Inquisição, em Espanha, com o propósito de sensibilizar os alunos para o ridículo e a injustiça das suas práticas, exercício que colheu o agrado geral da turma e a sua predisposição para a continuação dos trabalhos.

¹⁰ Anexo 4

¹¹ Anexo 5

¹² Anexo 6

¹³ Anexo 7

¹⁴ Anexo 8

¹⁵ *Goya's Ghosts* (Milos Forman, 2006)

Pude ainda acompanhar os alunos ao Convento de Mafra onde, em conjunto, assistimos a uma encenação da obra de José Saramago¹⁶. Numa fase posterior, elaborei um inquérito sobre a leitura de imagem em movimento¹⁷, onde aferi da retenção dos aspectos mais importantes da representação cénica (compreensão e memória visual) e da sua importância enquanto estímulo para a leitura da obra integral de leitura obrigatória.

Elaborei, ainda, um inquérito sobre a importância da imagem e a sua relação com o processo de ensino/aprendizagem da literatura¹⁸. Este inquérito serviu não só para fins referenciais e estatísticos ao nível do meu estudo como também para tornar os próprios alunos conscientes do contributo da imagem para o ensino do Português. Apliquei este mesmo inquérito no início e no final da minha intervenção lectiva¹⁹ e noto que os alunos se tornaram, entretanto, não só mais sensíveis como também mais conscientes do papel da imagem ao serviço do ensino escolar formal.

Finalmente, construí um teste de avaliação²⁰ num modelo equivalente ao dos exames globais nacionais, onde reuni um exercício de leitura e interpretação textual, outro de leitura e interpretação visual, dois de leitura e funcionamento da língua e outro de expressão escrita. Todos estes exercícios constantes do teste de avaliação foram feitos a partir de conteúdos programáticos que abordei durante a minha intervenção lectiva e, mesmo não o tendo aplicado por questões, novamente, temporais, trata-se de um teste bastante completo e coerente na abordagem ao *Memorial do Convento* de José Saramago. A par do teste, elaborei um documento com as cotações, critérios de classificação e cenários de resposta²¹ e outro com a matriz do teste²².

Construí e apresentei, portanto, materiais, situações e tarefas de ensino diversificados, pecando apenas na componente da avaliação que, por circunstâncias temporais, teve de permanecer num registo mais informal.

¹⁶ <http://memorialdoconvento-teatro.blogspot.com/>

¹⁷ Anexo 9

¹⁸ Anexo 10

¹⁹ Anexo 11

²⁰ Anexo 12

²¹ Anexo 13

²² Anexo 14

1.8. Participação em actividades escolares, fora da sala de aula

Para além da minha intervenção lectiva participei, ainda, fora da sala de aula em diversas actividades. Pude assistir, com os alunos e a Professora Cooperante, à encenação de *Memorial do Convento*, de José Saramago, no Convento de Mafra²³ e à de *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro, n'A Barraca²⁴.

Pude também participar num Recital de Poesia para Encarregados de Educação, na biblioteca da ESSM, onde, juntamente com um grupo de alunos e outros professores, li alguns versos de poemas de autores vários do Património Cultural Português²⁵.

Ajudei ainda a Professora Cooperante (Conceição Coelho) da escola cooperante na preparação de uma aula, em diapositivos de *Powerpoint*, traduzida para o Inglês²⁶ para, no âmbito de um programa europeu relacionado com estágios, habilitações para a docência e organização da profissionalização, receber vários professores e directores de escolas de vários países da União Europeia. Para esse mesmo grupo de professores (de ensino básico, secundário e superior) preparei e apresentei, também, uma pequena conferência a propósito da natureza e especificidades do Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas, que agora concluo na Universidade de Lisboa²⁷.

Finalmente, participei ainda numa Acção de Formação sobre “O Portefólio, instrumento de aprendizagem e avaliação”²⁸.

E, de uma forma mais informal, assisti a pequenas exposições temáticas dos alunos de Artes Visuais, espalhadas um pouco por toda a escola durante todo o ano lectivo, e a uma pequena festa de final de ano lectivo.

²³ <http://memorialdoconvento-teatro.blogspot.com/>

²⁴ <http://www.abarraca.com/info/emcenafhl.html>

²⁵ Anexo 15

²⁶ Anexo 16

²⁷ Anexo 17

²⁸ Anexo 18

1.9. realizadas

Descrição sumária das aulas

Apresento em seguida os planos das aulas em que intervirm lectivamente, que servem para descrevê-las sumária e fielmente, bem como a planificação que fiz para essa unidade curricular (composta por 2 blocos de 90 minutos):

➔ PLANO DE AULA – 13 de Maio

Objectivos:

- Mobilizar conhecimentos prévios.
- Organizar informação recolhida.
- Captar o sentido reconhecendo as ideias expressas e estabelecendo relações lógicas.
- Interpretar textos escritos e visuais.
- Expressar impressões de leitura (textual e de imagem).
- Reflectir sobre o funcionamento da língua.
- Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua.
- Determinar a intencionalidade comunicativa.
- Contactar com autores do Património Cultural Português.

Competências Transversais:

Formação para a cidadania:

- Construção de uma identidade cultural;
- Criação de um espaço de interacção de ideias, respeitando a opinião dos outros e argumentando de forma válida;
- Desenvolvimento de um espírito crítico.

Competência estratégica

- Estratégias de leitura (textual e de imagem) adequadas ao tipo de texto e à finalidade.

- Operações de execução de oralidade (interactiva).

Competências Nucleares/ Conteúdos:

- **Expressão Oral**

- Interacção Verbal

- **Leitura**

- Leitura de imagem: quadros e gravuras sobre a Inquisição;
- Leitura sistematizadora: informações sobre a Inquisição em Portugal;
- Leitura analítica e crítica: excerto da obra integral de leitura obrigatória, sobre o auto-de-fé;
- Leitura de imagem: excertos do filme *Goya's Ghosts*;
- Leitura de imagem: capas de diferentes edições da obra integral de leitura obrigatória.

- **Funcionamento da Língua**

- Linguagem e estilo: alguns elementos caracterizadores das opções discursivas saramaguianas.

ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES:

(Sumário:

Memorial do Convento – a Inquisição e o auto-de-fé.

Linguagem e estilo na obra saramaguiana.)

A aula inicia-se pela projecção de quadros e gravuras representativos de algumas práticas da Inquisição, sem explicação inicial de que será disso que se trata. Os alunos observam as imagens e, a partir delas, colocam hipóteses (justificadas) quanto ao tema subjacente a todas as gravuras. A partir desse *brainstorming* inicial, num processo de interacção verbal professor/aluno e aluno/aluno, faz-se uma recapitulação de

conhecimentos acerca da Inquisição, que serão em seguida sistematizados e (eventualmente) corrigidos, através da projecção de alguns diapositivos em *Powerpoint*.

Em seguida, analisa-se um excerto da obra integral de leitura obrigatória, a propósito de um auto-de-fé narrado no início da mesma. Um ou dois alunos lêem o excerto em questão em voz alta e faz-se, em seguida, uma leitura analítica e crítica do mesmo, guiada (mas não monopolizada) pelo professor. Na sequência dessa análise, faz-se uma sistematização de características inerentes à linguagem e estilo do narrador, apoiada em diapositivos de *Powerpoint*.

Num terceiro momento da aula assiste-se a um excerto do filme *Goya's Ghosts* (Milos Forman, 2006), a propósito da Inquisição espanhola e de como alguns dos seus membros chegam a reconhecer a injustiça das suas práticas.

Num quarto momento da aula mostram-se algumas capas de várias edições estrangeiras da obra integral de leitura literária obrigatória, as suas ilustrações são brevemente comentadas e é proposta aos alunos a criação de uma capa e contracapa para a edição de que hoje dispomos do *Memorial do Convento*, como trabalho de casa a entregar uma semana mais tarde.

Finalmente, dita-se o sumário da aula, propositadamente omitido no início da mesma, de modo a preservar a neutralidade na leitura de imagens.

Recursos:

- Obra integral de leitura literária obrigatória;
- Quadro;
- Computador e projector de imagem (*Powerpoint*, DVD);
- Edições variadas, em diversos idiomas, da obra integral de leitura literária obrigatória.

Avaliação:

- Expressão Oral:
 - . Interacção Verbal (adequação, pertinência e qualidade da participação em sala de aula e na concretização das actividades propostas);

- Leitura (pertinência, qualidade, adequação na captação do sentido e interpretação dos textos).

➔ PLANO DE AULA – 15 de Maio

Objectivos:

- Mobilizar conhecimentos prévios.
- Organizar informação recolhida.
- Captar o sentido reconhecendo as ideias expressas e estabelecendo relações lógicas.
- Interpretar textos escritos e visuais.
- Expressar impressões de leitura (textual e de imagem).
- Reflectir sobre o funcionamento da língua.
- Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua.
- Determinar a intencionalidade comunicativa.
- Contactar com autores do Património Cultural Português.

Competências Transversais:

Formação para a cidadania:

- Construção de uma identidade cultural;
- Criação de um espaço de interacção de ideias, respeitando a opinião dos outros e argumentando de forma válida;
- Desenvolvimento de um espírito crítico.

Competência estratégica

- Estratégias de leitura (textual e de imagem) adequadas ao tipo de texto e à finalidade.
- Operações de execução de oralidade (interactiva).

Competências Nucleares/ Conteúdos:

- **Expressão Oral**

- Interacção Verbal

- **Leitura**

- Leitura funcional: exploração intertextual no poema *Pedra Filosofal* de António Gedeão;
- Leitura de imagem: quadros alusivos ao episódio do transporte da pedra gigante;
- Leitura analítica e crítica: excerto da obra integral de leitura literária obrigatória, sobre o transporte da pedra gigante;
- Leitura de imagem: o mito de Sísifo.

ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES:

(Sumário:

Memorial do Convento – intertextualidades.

O episódio da pedra gigante.)

A aula inicia-se pela escuta do poema *Pedra Filosofal* de António Gedeão, cantado por Manuel Freire. Ao mesmo tempo, os alunos acompanham o texto escrito, projectado num diapositivo de *Powerpoint*, a partir do qual se faz em seguida uma leitura funcional/selectiva, ao serviço da intertextualidade: explora-se brevemente a relação intertextual entre a *Pedra Filosofal* (Gedeão), *Os Lusíadas* (Camões), *A Mensagem* (Pessoa) e o *Memorial do Convento* (Saramago). O objectivo desta exploração intertextual é não apenas o de enriquecer a compreensão da obra integral de leitura literária obrigatória em estudo mas, antes de mais, o de esboçar um fio condutor entre as obras que os alunos estudaram anteriormente, permitindo não só recordá-las mas também dar-lhes alguma noção de continuidade (que só poderá favorecer a aprendizagem). O elemento em comum entre as várias obras é o da ambição (ligada aos Descobrimentos quinhentistas), mal agouirada pelo “Velho do Restelo”. Para representar simbolicamente o mau augúrio do personagem conservador é apresentado um cartaz de

Théophile Steinlen, *Le Chat Noir*, cuja figura (o gato preto, símbolo de azar) permite fazer a ponte para a análise do episódio do transporte da pedra gigante, também ele mal agoiado por um personagem em muito semelhante ao Velho do Restelo. Esse cartaz é apresentado num chapéu-de-chuva, numa tentativa de ser original nos suportes visuais apresentados e para não sobrecarregar sempre os alunos com o recurso aos diapositivos de *Powerpoint*.

Faz-se, então, em seguida, a análise de um excerto da obra integral de leitura literária obrigatória, a propósito da epopeia do transporte da “mãe da pedra”, onde se sublinha, entre outros, o carácter transgressor do narrador (do ponto de vista cultural e histórico, tendo sido a transgressão religiosa abordada na aula anterior). Essa análise é antecedida pela projecção de alguns quadros alusivos a esse episódio, cujo reconhecimento será solicitado aos alunos.

Ainda a propósito do episódio do transporte da pedra gigante é apresentado, brevemente, o mito de Sísifo e com este momento de enriquecimento cultural e transversalidade de saberes termina a aula.

Recursos:

- Obra integral de leitura literária obrigatória;
- Quadro;
- Rádio (CD-ROM áudio);
- Computador e projectador de imagem (*Powerpoint*);
- Um chapéu-de-chuva enquanto suporte visual;
- *Os Lusíadas* (Camões) e *A Mensagem* (Pessoa).

Avaliação:

- Expressão Oral:
 - . Interacção Verbal (adequação, pertinência e qualidade da participação em sala de aula e na concretização das actividades propostas);
- Leitura (pertinência, qualidade, adequação na captação do sentido e interpretação dos textos)

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE

2 BLOCOS (90min.)

PORTUGUÊS 12º L

Enquadramento:

A planificação dos dois blocos de aulas insere-se na sequência de um trabalho inicial de explicitação do processo de ensino-aprendizagem em torno das competências nucleares, configurado numa metodologia interactiva e em processos de operacionalização consentâneos com as grandes finalidades e objectivos do ensino do Português tal como surgem definidos nos textos programáticos oficiais.

Realizada a planificação da quarta sequência de ensino-aprendizagem, procedeu-se à apresentação dos conteúdos que, organizados pela respectiva competência nuclear, serão desenvolvidos no terceiro trimestre. Assim, a selecção proposta nesta planificação deriva do que está previsto na planificação da sequência, tendo em conta a contextualização do trabalho, realizada nas aulas antecedentes.

Objectivos da unidade:	Competências transversais:
<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos prévios. - Organizar informação recolhida. - Captar o sentido reconhecendo as ideias expressas e estabelecendo relações lógicas. - Interpretar textos escritos. - Expressar impressões de leitura. - Reflectir sobre o funcionamento da língua. - Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua. - Aplicar as regras da textualidade. - Determinar a intencionalidade comunicativa. - Contactar com autores do Património Cultural Português. 	<p>Formação para a cidadania:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de uma identidade cultural. - Criação de um espaço de interacção de ideias, respeitando a opinião dos outros e argumentando de forma válida. - Desenvolvimento de um espírito crítico. <p>Competência estratégica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de leitura (textual e de imagem) adequadas ao tipo de texto e sua finalidade, bem como ao tema a desenvolver no âmbito da tese/relatório final de Mestrado.

TIPOLOGIAS	COMPETÊNCIAS NUCLEARES e COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO / ESTRATÉGICA / FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA						
	Comp./ Expressão Oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da língua	Recursos	Avaliação*	Tempo
	CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS						
<p>O verbal e o visual</p> <p>Textos narrativos e descritivos</p>	<p>. Interacção Verbal (Prof. /aluno e aluno/aluno). **</p>		<p>. Memorial do Convento, José Saramago</p> <p>→ <u>Inquisição</u></p> <p>. Leitura de imagem: quadros e gravuras.</p> <p>. Leitura sistematizadora: informações sobre a Inquisição em Portugal.</p> <p>. Leitura analítica e crítica: excerto sobre o auto-de-fé.</p> <p>. Leitura de imagem: excertos do filme <i>Goya's Ghosts</i> (Milos Forman, 2006).</p>	<p>→ <u>Linguagem e estilo:</u> alguns aspectos característicos.</p>	<p>. Documentos didácticos: - diapositivos em <i>Powerpoint</i>.</p> <p>- diapositivos em <i>Powerpoint</i>.</p> <p>- obra integral.</p> <p>- diapositivos em <i>Powerpoint</i>.</p> <p>- DVD.</p>	<p>. Expressão Oral: - Interacção Verbal (adequação, pertinência e qualidade da participação em sala de aula e na concretização das actividades propostas).</p>	<p>2 Blocos (90min.)</p>

TIPOLOGIAS	COMPETÊNCIAS NUCLEARES e COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO / ESTRATÉGICA / FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA						
	Comp./ Expressão Oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da língua	Recursos	Avaliação	Tempo
	CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS						
TEXTUAIS			<p>. Leitura global: pedido de desculpas, público, feito pela Igreja pelos crimes cometidos pela Inquisição.</p> <p>→ Exploração paratextual: diálogo entre o visual e o textual.</p> <p>. Leitura de imagem: capas de diferentes edições da obra.</p> <p>→ Exploração intertextual:</p> <p>. elementos da obra saramaguiana no poema <i>Pedra Filosofal</i> de António Gedeão.</p> <p>. elementos de <i>Os Lusíadas</i> (Camões) e de <i>A Mensagem</i> (Pessoa) na obra saramaguiana.</p>		<p>- fotocópia de uma notícia de jornal.</p> <p>- diferentes edições, em diversos idiomas, da obra integral.</p> <p>- CD-ROM áudio.</p> <p>- diapositivo em <i>Powerpoint</i> / ficha de registo do património artístico/decorativo do aeroporto de Lisboa).</p> <p>- obras integrais /</p>	<p>. Leitura: (pertinência, qualidade, adequação na captação do sentido e interpretação dos textos e imagens).</p>	
	- Compreensão oral: escuta do poema <i>Pedra Filosofal</i> , por Manuel Freire.						

TIPOLOGIAS	COMPETÊNCIAS NUCLEARES e COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO / ESTRATÉGICA / FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA						
	Comp./ Expressão Oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da língua	Recursos	Avaliação	Tempo
	CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS						
TEXTUAIS			<p>→ A epopeia: transporte da pedra gigante.</p> <p>. Leitura analítica e crítica: excerto sobre o episódio da mãe da pedra.</p> <p>. Leitura de imagem: quadros.</p> <p>. Leitura de imagem: o mito de Sísifo.</p>	.	<p>/ imagem num chapéu-de-chuva (<i>Chat Noir</i> de Theophile Steinlen).</p> <p>- obra integral.</p> <p>- diapositivos em <i>Powerpoint</i>.</p> <p>- diapositivos em <i>Powerpoint</i>.</p>		

* A distribuição das formas de avaliação (expressão oral e leitura), na tabela, não apresenta o mesmo rigor no alinhamento que se verifica nas restantes colunas da grelha por motivos essencialmente espaciais (mas também pelo facto de cada uma destas formas de avaliação estar presente em vários momentos de cada bloco da unidade).

** Explicitada apenas uma vez na presente grelha para evitar repetições excessivas (uma vez que a interacção verbal está recorrentemente presente em ambos os blocos de 90 minutos).

[Na presente planificação foi privilegiada a competência nuclear da leitura (textual e de imagem) para responder a necessidades inerentes ao desenvolvimento do tema de relatório final de Mestrado.]

1.10. Apresentação dos dados de avaliação recolhidos, sua análise e interpretação

Na impossibilidade de aplicar instrumentos de avaliação formais, apresento uma amostra representativa dos resultados obtidos nos inquéritos, feitos aos alunos, a propósito da importância da imagem, fixa e em movimento, para o processo de ensino/aprendizagem da literatura.

A partir dos inquéritos, aplicados em duas fases (antes e depois da unidade curricular), a propósito do contributo geral da imagem para o processo de aprendizagem, facilmente se conclui que a maioria dos alunos não só valoriza o recurso pedagógico à imagem, tanto fixa como em movimento (quase tantos confessam preferência pelas imagens em diapositivos de *Powerpoint* como pela exibição de excertos de filmes), como se revela consciente do seu impacto e valor na aprendizagem. Os alunos valorizam a imagem dentro do contexto escolar como fora dele, mostrando-nos, a nós educadores, que é uma estratégia que devemos ter em mente e desenvolver.

A partir dos inquéritos aplicados sobre leitura de imagem em movimento – no caso, a encenação de *Memorial do Convento* a que os alunos puderam assistir – importa destacar a força motivadora que esta constituiu, incentivando os alunos à leitura da obra integral obrigatória, e o valor auxiliar para os que já a tinham lido ou começavam então a fazê-lo.

Apresento ainda alguns exemplares de trabalhos de casa dos alunos, em que lhes foi solicitado que criassem uma capa e contracapa para a obra saramaguiana em estudo²⁹. Por todas estas criações se percebe que os alunos compreenderam as temáticas centrais da obra – a construção do Convento de Mafra e a construção da Passarola – passando mais ao lado da temática amorosa (Blimunda e Baltazar) mas destacando aquelas sobre que mais se trabalhou na sala de aula: o sonho, a ambição do rei e o esforço dos trabalhadores/construtores do Convento – os verdadeiros heróis no romance.

²⁹ Anexo 19

**1.11.
realizado**

Auto-análise crítica do trabalho

Julgo adequado, sensato e justo fazer, num último capítulo deste relatório da prática de ensino supervisionada, um balanço mais informal – quiçá mais sensível – do trabalho realizado. Julgo que importa não apenas reflectir objectivamente sobre dados e critérios e métodos, mas também sobre a forma como julgamos tê-los aplicado e sobre o que aprendemos, enquanto futuros docentes, nesse processo. Numa reflexão teórico-prática onde defendo o contributo da subjectividade (artística) para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem, não creio que pudesse furtar-me a isto.

Reflectindo sobre o desenvolvimento de todo o trabalho que concerne a minha intervenção lectiva creio ter cumprido, com sucesso, a necessidade de expor os conteúdos programáticos com fluência e clareza, da mesma forma que a necessidade de escrever com correcção e adequação os tipos de texto e enunciados adaptados ao público-alvo.

Sinto-me segura (ainda que sempre consciente de que se trata de um processo de aquisição e melhoramento constantes) do meu domínio científico nas áreas matriciais da minha formação (tanto na Língua como na Literatura), capaz de reflectir sobre ele e de analisar criticamente questões e conceitos variados. Tenho procurado intensificar os meus hábitos de pesquisa e de actualização de conhecimentos, de forma autónoma, assim como privilegiar sempre a transversalidade de saberes, cruzando conhecimentos provenientes de diferentes áreas do saber.

Procuo primar pelo sentido de responsabilidade, sendo assídua e pontual aos compromissos estabelecidos e cumprindo prazos de entrega. Nos materiais que produzi e apresentei, frutos de intensivo estudo e recuperação/mobilização de conceitos, tentei ser o mais rigorosa possível, do ponto de vista científico e metodológico. Com o mesmo

empenho, procurei cooperar e manter um bom relacionamento com os colegas e professores com quem tive oportunidade de trabalhar – acredito que a partilha de experiências, dúvidas e conhecimentos só pode ser enriquecedora e fomentadora de um crescente gosto pelo saber disciplinar. Um dos meus principais objectivos, no que diz respeito às competências profissionais gerais que agora começo a adquirir, foi sem dúvida o de estimular nos alunos a curiosidade intelectual, o desejo de investigar e o gosto pela descoberta: tentei, sempre que possível, incitá-los a descobrir mais sobre os conceitos em análise, procurando demonstrar-lhes a sua pertinência e ajustá-los ao máximo ao seu horizonte de expectativas e *background* cultural. Ao mesmo tempo, procurei sempre utilizar uma linguagem cientificamente correcta, clara (certificando-me disso inquirindo os alunos) e adequada ao nível de escolaridade da turma (tratando-se do 12º ano de escolaridade, procurei utilizar uma linguagem acessível mas, ao mesmo tempo, propícia à introdução ocasional de vocábulos menos usuais, sem no entanto serem despropositados ou exageradamente complexos).

A aquisição de competências curriculares é, nesta minha fase de aprendizagem, um dos maiores desafios: estando agora, pela primeira vez, a tomar sério contacto com textos programáticos oficiais, documentos normativos, modelos e teorias de ensino, a sua assimilação torna-se um pouco mais complicada e demorada, mas com perseverança e dedicação creio, em breve, ser verdadeiramente capaz de aperfeiçoar com sucesso competências de gestão e construção curricular.

Julgo ter conseguido primar pelo desenvolvimento de capacidades de selecção e organização de conteúdos programáticos, estratégias e materiais, de acordo com as metas definidas para o ciclo de ensino, os objectivos específicos da aprendizagem e o nível de desenvolvimento dos alunos. Tratando-se de uma turma do 12.º ano de escolaridade, urge ter também em mente os conteúdos programáticos que figurarão no exame nacional no final do ano lectivo, daí uma enorme preocupação em assegurar a sua transmissão eficaz (dificultada, tendo em conta a extensão de conteúdos e as limitações no que concerne a carga horária lectiva). Procurei ajustar a aquisição e o desenvolvimento dos saberes, por parte dos alunos, a curto, médio e longo prazo, de forma progressiva, através da elaboração de materiais progressivamente mais complexos e o mais rigorosos e claros possível. Da mesma forma, procurei clareza na definição dos propósitos e natureza dos conceitos em estudo. Creio, de forma geral, ter

construído materiais e processos de avaliação adequados aos objectivos específicos da aprendizagem e à faixa etária dos alunos.

Tentei explorar as potencialidades formativas da disciplina, promovendo a auto-confiança linguística dos alunos e desenvolvendo os seus níveis de literacia e domínio da oralidade. Tentei promover o gosto pelo livro e pela leitura, estabelecendo ligações entre os textos em análise, na aula, e outros que com eles se relacionam de diversas formas. Ao estabelecer relações com textos de Camões, Pessoa e Gedeão, tentei estimular a leitura e interpretação de obras e autores de diferentes épocas e géneros, de modo a que os alunos compreendessem que a literatura não é feita de compartimentos-estaque que simplesmente se sucedem cronologicamente, mas antes de frutos e folhas de uma mesma árvore.

Procurei gerir, dentro das limitações inerentes à minha inexperiência, ao longo do semestre, a aula como espaço de trabalho produtivo: creio ter proporcionado um ambiente favorável ao trabalho e à autonomia, incentivando a disciplina e as atitudes de cooperação. Poucas vezes tive de enfrentar situações desagradáveis (apenas o ruído e dispersão de atenção naturais nos jovens), mas nesses momentos creio ter procedido com bom senso e serenidade e, algumas vezes, com algum humor – que se revela, amiúde, a melhor forma de recuperar a atenção dos alunos e predispor-los novamente para o trabalho. Um dos meus principais objectivos, no que concerne a gestão da aula como espaço de trabalho, foi o de estabelecer relações entre os conteúdos, dando continuidade ao trabalho desenvolvido, de modo a facilitar a consciência da progressão na aprendizagem. Sinto-me segura da utilização que fiz do espaço, do equipamento e do material didáctico, bem como da construída formulação de perguntas de acordo com a especificidade da terminologia exigida pela disciplina.

Estou satisfeita (ainda que não de forma plena – isso só a experiência e a prática profissional me trará) com os resultados do trabalho realizado em função dos objectivos formulados e da metodologia utilizada e entusiasmada para melhorar a criação de materiais e grelhas de avaliação formativa, integrando-os no processo de desenvolvimento das aprendizagens – creio que a avaliação, para quem avalia e para quem é avaliado, não deve ser vista como um veículo de frustração e penalização mas sim como uma parte do processo de ensino/aprendizagem, tão natural como qualquer outra. Creio igualmente importante a consciente auto-avaliação e a hetero-avaliação: a

única forma de melhorar e progredir passa pelo reconhecimento das nossas falhas e pela criação de condições que permitam colmatá-las.

Foi-me possível verificar a compreensão e aprendizagem dos conceitos que procurei transmitir, de forma mais ou menos informal no desenrolar progressivo das sessões lectivas e fora delas, conforme os alunos foram demonstrando compreensão e domínio dos conceitos ensinados, implícita (através de questões que lhes ia colocando e da postura de interesse com que me fui apercebendo que acompanhavam as aulas) ou explicitamente (mediante trocas de impressões feitas durante os intervalos, em que declaravam compreensão e interesse na matéria).

A meu ver, os efeitos da minha intervenção na aprendizagem dos alunos foram bastante positivos, já que tive, por diversas oportunidades e de variadas formas, oportunidade de verificar a sua aquisição de conhecimentos e, acima de tudo, real compreensão das ideias em discussão. Mais do que verificar a aquisição terminológica referente ao objecto de estudo, preocupou-me a certeza de que as ideias e conteúdos correspondentes à terminologia apreendida tinham sido, de facto, compreendidos. Nesse sentido, tentei sempre levar um pouco mais adiante os raciocínios subjacentes a cada conceito abordado e filosofia discursiva, ajudando os alunos a pô-los em causa e a vê-los sob diferentes perspectivas, o mais críticas possível.

Assumi, em contexto escolar, experiências de planificação, ensino e avaliação diversificadas, envolvendo-me de forma empenhada no conjunto alargado de responsabilidades que se esperam do professor. Aprofundei e consolidei a reflexão sobre a prática docente iniciada no semestre anterior e fiz opções teóricas e pedagógico-didácticas de acordo com aquilo que achei ser mais adequado ao perfil da turma com que trabalhei: procurei fomentar a construção de um saber conjunto e progressivo, privilegiando a interacção verbal e a análise crítica dos textos literários programáticos. Sempre que possível, tentei também incluir nos materiais produzidos elementos que correspondessem às áreas de interesse dos alunos com que trabalhei (de uma turma de Artes) e ao objecto de estudo da presente reflexão.

Numa fase inicial da prática profissional, antes de se saber com clareza a forma como se procurará ensinar e que nos definirá enquanto docentes, procura-se saber os erros a evitar: muitas vezes, não existe um espaço real de interacção verbal na sala de aula – amiúde, o docente permanece demasiado preso ao seu raciocínio, colocando

questões aos alunos sem lhes dar tempo de elaborar respostas. Ou, por outro lado, situações há também em que as perguntas colocadas pelo docente conduzem demasiado o pensamento do aluno, que acaba por apenas concordar com a questão colocada pelo professor, que tinha terminado em «não é?» - é quase inevitável o «sim», em coro, por parte da turma. Tive em mente a consciência destas realidades durante a preparação das minhas intervenções lectivas e procurei sempre evitá-las, dando primazia à interactividade, evitando o teor demasiado expositivo e que coloca o professor no centro da sala de aula – quando este deve estar ao nível dos alunos – e dando oportunidades reais aos alunos para terem tempo de desenvolver o seu pensamento e expor o seu raciocínio. Neste sentido, procurei sempre também ter em conta todas as respostas dadas e opiniões emitidas, mesmo que nem sempre fossem ao encontro das noções mais acertadas: quando assim foi, tentei reconduzir o pensamento dos alunos a partir dos elementos que eles mesmos tinham apresentado.

No decorrer do semestre, e seguindo as sugestões e orientações que me foram sendo dadas à medida que o trabalho progredia, fui ganhando, no entanto, uma certeza: a de que nenhuma opção pedagógico-didáctica é perfeita e que para a sua melhoria deveremos ser capazes de nos questionar e reposicionar quanto às escolhas feitas. E, mesmo quando algumas escolhas resultam perante uma turma, poderão fracassar perante outra. A chave para o sucesso estará, certamente, na aquisição de variadas e melhoradas práticas pedagógico-didácticas, frutos tanto da investigação académica como da prática sequencial por tentativa-erro.

Com a realização deste dossier individual de trabalho, com todas as partes que o constituem, foi-me possível uma reflexão mais profunda sobre as opções que fiz e o trabalho que desenvolvi – algo para que o ritmo acelerado do semestre nem sempre deixa tempo. Pude reflectir sobre os aspectos que tenciono melhorar, aqueles que tenciono consolidar e, nisto, ter a certeza de que um dos meus maiores objectivos, enquanto futura docente, consiste na capacidade de constante inovação e criatividade. Que a minha prática pedagógico-didáctica evolua consistentemente e que a minha vertente criativa nunca se deixe estagnar, acompanhando não só as tendências curriculares mais actualizadas como também as próprias preferências e vivências dos alunos. Resta-me, à luz destas pretensões, tentar encontrar a temperança e a força necessárias ao crescimento enquanto futura docente, «se a tanto me ajudar o engenho e arte» (Camões, *Os Lusíadas*).

Não podemos negar: vivemos na época da imagem. A televisão tornou-se uma espécie de “lareira electrónica” em todos os lares, dando-nos instantaneamente a imagem do que se passa num qualquer ponto da Terra; os jornais e as revistas, mesmo as literárias, usam a imagem com abundância (uma imagem de capa pode ditar a venda de milhões de exemplares); as histórias cada vez se contam mais aos quadrinhos, independentemente dos temas que tratam; na publicidade, a imagem é fundamental para vender produtos e ideias; o cinema, arte e comércio da imagem por excelência, tem cada vez mais um papel activo na formação da nossa cultura – a Escola deve acompanhar o que se passa fora dos seus muros e fazer-se, também, pela imagem.

Assiste-se, no entanto, não só a um desfasamento entre a escola formal e a escola paralela como ainda a um descrédito desta por aquela. A televisão, por ser o meio audiovisual tendencialmente mais comum entre os jovens, é também o alvo de maiores críticas: amiúde, a Escola acusa o saber mediático de não ser um saber, alega que a televisão não tem moral, que desenvolve a passividade, que não é selectiva, que funciona segundo o princípio do prazer e que dá maus exemplos. Nestas críticas, porém, parece faltar a noção de que o material cultural adquirido com a televisão se insere nos quadros de referências e expectativas dos alunos; que a Escola é obrigada a um quadro moral e ético e que, em televisão, as linhas entre o correcto e o lucrativo se esbatem circunstancialmente; que a leitura de imagens em movimento, na televisão, activa mecanismos de trabalho individual; que nem só de erudição se constrói o saber; que a Escola pode viver da coexistência do princípio do esforço e do princípio do saber sem que isso viole a integridade da instituição ou da formação dos alunos; que os maus exemplos não vivem apenas na televisão e que se lá estão é por esta ser um espelho do mundo, da mesma forma que a Escola o é. Tanto a Escola como a televisão devem ocupar os lugares que lhes cabem, sem exclusão mútua, na influência cultural e no trabalho de construção dos espíritos e das mentalidades – e quanto mais cedo a Escola souber adaptar e integrar o contributo da escola paralela, mais rapidamente chegará ao

encontro das expectativas dos alunos e menos se esquecerá do esforço permanente que deve fazer para se actualizar e inovar.

E o contributo da imagem não nos chega apenas pela comunicação social, mas também – e antes de mais – pela arte: «a arte faz parte do processo da evolução do Homem e, por conseguinte, é algo, em absoluto, distinto da actividade mais ou menos ornamental que lhe foi conferida» (Cardoso, Silva e Bastos, 2002, p. 26). Popularizando os conhecimentos dos géneros de arte mais importantes não só se forma o gosto estético como se influencia o sentido da educação dos jovens, de tal maneira que a arte se tornará uma necessidade quotidiana. A educação pela arte não é um domínio de luxo cultural, deve antes poder tornar-se um campo de trabalho educativo ligado a todos os outros domínios sobre os quais se formarão os jovens universalmente instruídos: a arte é um factor de enriquecimento e realização pessoal, constitui um dos mais importantes factores de educação da personalidade e também de socialização. A arte democratiza-se cada vez mais, todos devem ter oportunidade de desfrutar dela, e a Escola deve ter um papel activo nisso, reforçado quando conseguir fazer da arte, proficuamente, uma estratégia de ensino mais recorrente: a arte concilia a imaginação e a abstracção, a intuição e a inteligência, a razão e a sensibilidade, proporcionando por isso um saber e uma experiência pedagógica muito completos. Sabemos que os nossos alunos têm tendência para recitar de uma forma escolar, monótona e prosaica, destituída de emoção – é para também fazer nascer essa emoção e estimular a sensibilidade que a associação dos conteúdos escolares com a arte faz sentido. Sabemos que não é utópico imaginar um casamento feliz entre a escola e a arte, e sabemos que isso depende tanto dos meios materiais postos à disposição dos educadores como da organização pedagógica dos currículos mas, mais ainda, dependerá da própria iniciativa do corpo docente e do seu espírito de inovação e abertura à transversalidade de saberes.

«Para Piaget, a inteligência é acção, conhecer é agir sobre a realidade e sobre os objectos. Tal concepção está intimamente ligada à necessidade da existência de uma escola que retire o papel passivo ao aluno – memorização e repetição – e que, pelo contrário, o envolva numa acção do seu pensamento internalizado e da sua acção sobre o mundo. Contrariamente, na aula, regra geral, o aluno está mais preocupado em transmitir o que lhe foi transmitido do que em descobrir coisas novas, em mostrar e demonstrar o que sabe e a esconder o que não sabe, comportamentos perfeitamente inadequados a situações de aprendizagem» (Ferreira e Santos, 1994, p. 49). É preciso

privilegiar as metodologias activas, o ensino pela descoberta e o espírito criativo: a leitura de imagem, por tudo aquilo que foi apresentado na presente reflexão, revela-se um valioso contributo nesse sentido. Do mesmo modo, deve ter ficado claro que a leitura de imagem implica a mobilização de um conjunto de actividades intelectuais e a manipulação de conceitos verbais, assim como o domínio dos instrumentos linguísticos para poder comunicar a mensagem entendida. A leitura de imagem não deve ser vista como uma actividade meramente lúdica e dispensável, constitui uma verdadeira metodologia de ensino e deve ser transversal a todas as disciplinas, através das regras pedagógicas habituais: progressão, continuidade e aprofundamento. E não é por ser uma competência transversal que não deve ser avaliada: à semelhança do que se faz para a leitura textual, o funcionamento da língua e a escrita (no caso do Português), deve ter objectivos fixados e resultados averiguados. O sistema de ensino move-se muito, hoje, por competências: o saber-ser, saber-estar, saber-fazer. Importa igualmente o saber-ver e o saber-falar, competências que a leitura de imagem estimula efectivamente – o saber-ser e estar pelo espírito de tolerância que a leitura de imagem pode promover (pelo diálogo a que incita); o saber-fazer pela capacidade de criar imagens fixas e em movimento (mais do que saber apenas lê-las); o saber-ver o contributo transversal e polissémico de um texto icónico; o saber-falar pelo desenvolvimento necessário da expressão oral a que a leitura de imagem obriga. As experiências de educação para a imagem repartem-se em dois modos: o da recepção e o da produção, que se complementam. O da recepção não deve ser só dos professores e o da produção só dos especialistas: o professor de hoje deve estar preparado para alargar o conjunto das suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, dotar de maior autonomia os seus alunos. Na sala de aula deve existir menos exposição e mais interacção, um saber construído tanto pelo professor como pelos alunos, numa concepção do processo de aprendizagem que se faz pelo encontro de dois aprenderes (o docente e o discente), dependendo de um a prestação e o sucesso do outro.

A imagem quebra qualquer monotonia que se possa instalar numa aula mais expositiva e, em muitos temas, concretiza aquilo de que se fala, ilustra um movimento, coloca no espaço o que se cria na imaginação. A apreensão de qualquer mensagem é tanto mais fácil, segura e rica quanto mais apelar aos sentidos, e a imagem fixa apela àquele que, para muitos, é o mais importante – a visão –, enquanto a imagem em movimento apela ao mesmo tempo à visão e à audição (assegurando, por isso, uma

maior probabilidade de sucesso na transmissão da mensagem contida). O universalismo da aprendizagem é uma falácia: ninguém aprende da mesma maneira, ao mesmo ritmo ou com a mesma facilidade – daí que seja importante abranger a maior variedade possível de estratégias de ensino, para não favorecer alguns alunos, inadvertidamente, em detrimento de outros: as dinâmicas em sala de aula têm de ser alternadas, caso contrário esgotam-se e conduzem ao insucesso. A imagem facilita a aprendizagem de alunos mais desatentos ou irrequietos e, para os naturalmente mais aplicados, pode tornar-se ainda mais estimulante. A aprendizagem, tanto como a literatura e a arte (a imagem), circula numa linha ténue entre o objectivo e o subjectivo, o previsível e o imprevisto, o racional e o emotivo: o recurso a estratégias de ensino com as mesmas características, como é o recurso à imagem, só pode ser coerente.

Para além das actividades mencionadas no bloco prático da presente reflexão, outras tão ou mais estimulantes poderiam ter sido desenvolvidas, fossem outras as circunstâncias temporais: seria interessante incitar os alunos à criação de um portefólio fotográfico, feito a partir de uma visita de estudo ao Convento de Mafra, e eventualmente exibido na escola; seria igualmente interessante desafiar os alunos à construção de uma banda-desenhada a partir de *Memorial do Convento* de José Saramago. Muito trabalho pode ser desenvolvido recorrendo ao contributo pedagógico da imagem e muito desse trabalho passará pela adopção de uma nova atitude face ao sistema de ensino/aprendizagem: não há mudança sem ambiguidade, nem evolução positiva e crescimento sem repensamento e reconsideração. Ao ver para além das práticas milenares de ensino, que primam pelo carácter expositivo, não se pretende aboli-las ou desacreditá-las: não se quebra um molde, acrescenta-se novo barro e cria-se um outro, mais consonante com os tempos que correm, e esses são os da imagem. Os meios audiovisuais não substituirão nunca a cientificidade do professor, apenas a complementarão e lhe servirão de instrumento para um ensino mais apelativo aos jovens, que «contactam desde muito cedo com imagens variadas que lhes fornecem uma nova forma de cultura e constituem uma escola paralela, cuja fortíssima motivação os prende e modela, fazendo não raramente com que a escola, onde mais tarde são inseridos, lhes pareça obsoleta e enfadonha» (Huberman, 1973, p. 2).

A presente reflexão justifica-se pela actualidade da temática abordada e pelo interesse que a mesma tem vindo a suscitar em diversos responsáveis pelo sector da educação. Justifica-se ainda pelo desejo de uma Escola mais actualizada, mais

inovadora, mais criativa e de braço mais dado com a Arte. O “piscar de olhos” da educação às expressões artísticas parece ser ainda um namoro superficial, e serve a presente reflexão para denunciar o desejo de que este namoro se transforme numa relação mais estável e credível, capaz de assegurar a visibilidade de todo o potencial educativo que desta união pode resultar.

AA (2001). *Terminologia linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: DES/DEB/APP.

AA.VV. (2000). *Um olhar sobre os valores em Memorial do Convento*. Grupo de Estudos Literários. Lisboa: Caminho.

ABREU, Cláudia Regina (2007). *Jogos Rápidos na sala de aula, do 1º ao 12º anos*. Porto: Porto Editora.

ALMEIDA, Manuel Guilherme Faria de (1974). “O cinema ao serviço da educação permanente e da difusão cultural”. Ciclo de conferências *Cinema e promoção cultural*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação Nacional.

ALVARENGA, Amadeu Vinhal Gonçalves (1993). *A imagem fixa. Estudo das suas variáveis visuais*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

ANDRÉ, João Maria (1999). *Da educação pela arte a uma ecologia dos afectos*. Porto: Cadernos Apecv.

ARROYO, Francine & AVELINO, Cristina (1994). *Leituras Preliminares – Abordagens Paratextuais da Obra Integral*. Lisboa: Plátano Editora.

AZINHAGA, Teresa & COELHO, Conceição (1995). *Uma Leitura de Memorial do Convento de José Saramago*. Lisboa: Bertrand Editora/Nomen.

AZÓIA, Fátima & SANTOS, Fátima (2005). *Interacções 12º ano – Português B*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

BARROSO, João (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (2 volumes).

BARROSO, Maria Fernanda Lopes (2000). *A Arte e a Interiorização dos Saberes*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.

BERGALA, Alain (2006). *L'hypothèse cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Lisboa: Cahiers du cinéma.

CALADO, Isabel (1994). *A utilização educativa das imagens*. Coleção mundo de saberes. Porto: Porto Editora.

CARDOSO, Maria de Fátima, SILVA, Marta Ferreira da, BASTOS, Pedro André (2002). *Educação pela arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.) (2002). *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.

CEIA, Carlos (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Edições Colibri.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain (1982). *Dicionário dos Símbolos*, Tradução de Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

COMÊNIO, João Amos (1985). *Didáctica Magna (Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos)*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CRUZ, Judite (1999). “Educação, arte e desenvolvimento psicológico” in *Revista Noesis*, nº52, Out.Dez.99, pp.24-26.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2001, 2002). *Programa de Língua Portuguesa, 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.

DIRECÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DAS UNIVERSIDADES (1981). *Animação através do diapositivo*. Audiovisuais 2. Lisboa.

DUARTE, Inês (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

ECO, Umberto (1988). *The Aesthetics of Thomas Aquinas*. Tradução de Hugh Bredin. Cambridge, MA: Harvard University Press.

FERREIRA, Manuela Sanches & SANTOS, Milice Ribeiro (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. 4ª edição. Porto: Edições Afrontamento.

GARRETT, Almeida (1904). *Tratado de Educação* in “Obras Completas” II. Lisboa: Empresa de História de Portugal.

GARRIDO, Ana, DUARTE, Cristina, RODRIGUES, Fátima, AFONSO, Fernanda (2008). *Antologia – 10º Ano*. Lisboa: Lisboa Editora.

GLOTON, Robert (1965). *L’art à l’école*. Paris: PUF.

GOMES, Aldónio (1973). “O cinema como instrumento didáctico” in Ciclo de conferências *Cinema e promoção cultural*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

HUBERMAN, A.M. (1973). *Comment s’opèrent les changements en education: contribution à l’étude de l’innovation*. Paris: UNESCO.

HUYGHE, René (1965). *Os poderes da imagem: balanço de uma psicologia da arte*. Lisboa: Livraria Bertrand.

JACQUINOT, Geneviève (1981). “On demande toujours des inventeurs” in *Communications* 33. Paris.

LA BORDERIE, René (1996). *Education à l'image et aux médias*. Paris: NATHAN Pédagogie.

LOPES, Isabel Maria Carrilho Calado Antunes (1991). *A imagem na comunicação pedagógica: estudo exploratório numa população de Ensino Secundário*. Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra.

MANGUEL, Alberto (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. *Cinema educativo. Objectivos e características*. Audiovisuais 12.

_____, *Utilização pedagógica do Programa de Rádio e do gravador*. Audiovisuais 8/9.

_____, *Animação através da fotografia*. Audiovisuais 4.

_____, *Animação através do cartaz*. Audiovisuais 5.

_____, *Animação através do foto-romance*. Audiovisuais 7.

_____, *Animação através do retroprojector*. Audiovisuais 6.

MONTEIRO, Manuela & SANTOS, Milice Ribeiro dos (2002). *Psicologia 12.º ano*. 2 volumes. Porto: Porto Editora.

NOGUEIRA, Sérgio (1999). “Para uma didáctica da imagem em movimento” in *Revista Noesis*, nº 51, Jul.Set.99 pp. 52-54.

OLIVEIRA, Henrique (1996). *Os meios audiovisuais na escola portuguesa*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade do Minho.

PAIS, Amélia Pinto (2006). *Os Lusíadas – Edição Escolar*. Porto: Areal Editores.

PENIM, Lúcia (2003). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.

PINTO, Manuel (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

PINTO, Manuel (1988). “A Reforma do Sistema Educativo e o Papel da Comunicação Social” in COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO – *Os Mass Media e a Escola*. Lisboa: GEPE.

QUEIRÓS, Eça de (1958). *A Cidade e as Serras*. Obras de Eça de Queirós, 1ª edição. Lisboa: Lello & Irmãos.

RAMOS, Ana Margarida (1999). *Memorial do Convento, da leitura à análise*. Lisboa: Caminho.

READ, Herbert (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições Setenta.

REBELO, Dulce (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Coleção Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RODRIGUES, Angelina da Silva Peixoto(1997). *Para a caracterização de concepções e práticas de ensino de literatura no Ensino Secundário – uma análise de textos para-escolares*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

SÁ, Mário de Vasconcelos e (1930). “O cinema no ensino em Portugal”, comunicação apresentada no IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial. Braga.

SALSA, José Manuel da Silva (1994). *Mediação visual do texto e da imagem em documentos educativos hipermedia: implicações na retenção da mensagem pedagógica*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

SANTOS, Dora (1998). “A arte ao serviço da educação” in Revista *Noesis* nº48, Out.Dez.1998, pp.34-35.

SANTOS, Hilda (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Coleção “Pedagogia e Praxis”. Lisboa: Editorial Semente lda.

SARAIVA, António José & LOPES, Oscar (2005). *História da Literatura Portuguesa*, 17ª edição, corrigida e actualizada. Porto: Porto Editora.

SARAMAGO, José (1990). *Memorial do Convento*, 20ª edição. Lisboa: Editorial Caminho.

SAVATER, Fernando (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote.

SEQUEIRA, Maria de Fátima et alii (orgs.) (1989). *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês & FERRAZ, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

UNESCO (1975). *A Educação do Futuro*. Lisboa: Tradução de Santos do Vale, Livraria Bertrand.

VALENTE, Lucília & LOURENÇO, Cristina (1999). “É a educação pela arte uma experiência datada?” in Revista *Noesis*, nº52, Out.Dez.99, pp.41,44-46.

ANEXO 1

**Planificação a longo prazo – 12.º ano, 2008/2009, Departamento de Línguas
(Secção de Línguas Românicas – Português), da Escola Secundária de Santa Maria**

.....

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS
Secção de Línguas Românicas
PORTUGUÊS

PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO – 12º ANO
2008/2009

SEQUÊNCIA DE ENSINO / APRENDIZAGEM Nº 1

TIPOLOGIAS TEXTUAIS	COMPETÊNCIAS NUCLEARES			
	COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO / ESTRATÉGICA / FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA			
	Comp. / Expressão Oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da língua
	CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS			
Textos líricos	Comp. Oral Documentário histórico/literário - estrutura; - características.	<p>Leitura de imagem</p> - a imagem fixa e em movimento; - funções da imagem (argumentativa e crítica).	Textos informativos diversos	Pragmática e Linguística Textual
Textos de reflexão	Expressão oral Exposição (com elaboração de plano-guia e utilização de materiais de suporte). - objectivos; - tema; - estrutura.	<p>Texto de reflexão</p> - estrutura; - características.	<p>Textos informativos diversos</p> Fernando Pessoa . ortónimo - o fingimento artístico; - a dor de pensar; - a nostalgia da infância. . heterónimos Alberto Caeiro - a poesia das sensações; - a poesia da natureza. Ricardo Reis - o neopaganismo; - o Epicurismo e o Estoicismo. Álvaro de Campos - a vanguarda e o sensacionismo; - a abulia e o tédio.	<p>Pragmática e Linguística Textual</p> . Texto; . Tipologia textual - protótipos textuais.
Exposição			Contrato de leitura	Consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º Anos

SEQUÊNCIA DE ENSINO / APRENDIZAGEM Nº 2

COMPETÊNCIAS NUCLEARES				
TIPOLOGIAS TEXTUAIS	COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO / ESTRATÉGICA / FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA			
	Comp. / Expressão Oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da língua
CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS				
Texto épicos e épico-líricos	Comp. Oral Documentário científico - estrutura; - características.	<p>Texto de reflexão</p> - estrutura; - características.	<p>Leitura de imagem</p> - a imagem fixa e em movimento; - funções da imagem (argumentativa e crítica). Textos informativos diversos Textos épicos e épico-líricos Camões, <i>Os Lusíadas</i> - visão global; - mitificação do herói; - reflexões do poeta: críticas e conselhos aos portugueses. Pessoa, <i>Mensagem</i> - estrutura e valores simbólicos; - o sebastianismo e o mito do Quinto Império; - relação intertextual com <i>Os Lusíadas</i> .	Pragmática e Linguística Textual . Texto; . Tipologia textual - protótipos textuais.
Textos de reflexão	Expressão oral . Exposição (com elaboração de plano-guia e utilização de materiais de suporte). - objectivos; - tema; - estrutura.			Consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º Anos
Exposição			Contrato de leitura	

SEQUÊNCIA DE ENSINO / APRENDIZAGEM Nº 3

COMPETÊNCIAS NUCLEARES ^e				
TIPOLOGIAS TEXTUAIS	COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO / ESTRATÉGICA / FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA			
	Comp. / Expressão Oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da língua
	CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS			
Textos de teatro	Comp. Oral Debate Identificação de: - objectivos; - tema; - estrutura; - fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho; - funções (moderador, secretários, participantes e observadores); - regulação do uso da palavra; - normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia); - argumentos e contra-argumentos; - códigos utilizados.	Dissertação - estrutura; - conteúdo; - relação locutor/interlocutor; - estilo; - tipos de argumentos; - progressão temática e discursiva; - conectores predominantes.	Leitura de imagem - a imagem fixa e em movimento; - funções da imagem (argumentativa e crítica). Textos informativos diversos Luís de Stau Monteiro, <i>Felizmente há luar</i> - modo dramático; - paralelismo entre o passado representado e as condições históricas dos anos 60: denúncia da violência e da opressão; - valores da liberdade e do patriotismo; - aspectos simbólicos.	Pragmática e Linguística Textual . Texto; . Tipologia textual; - protótipos textuais.
Dissertação				Consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º Anos
Debate	Expressão Oral Debate - organização e participação		Contrato de leitura	

SEQUÊNCIA DE ENSINO / APRENDIZAGEM Nº 4

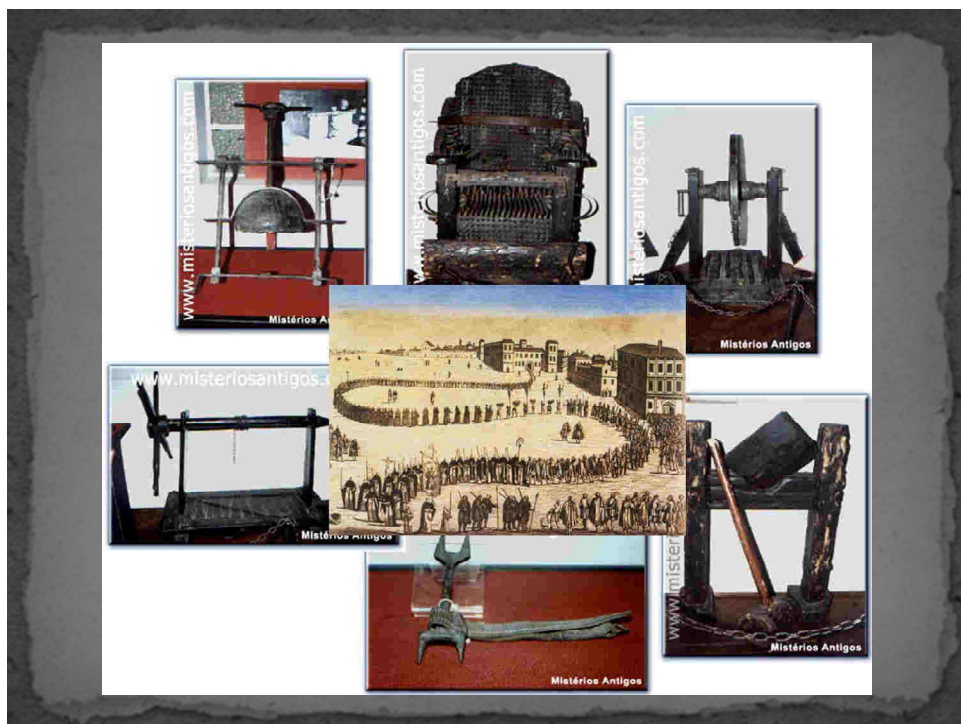
TIPOLOGIAS TEXTUAIS	COMPETÊNCIAS NUCLEARES			
	COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO / ESTRATÉGICA / FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA			
	Comp. / Expressão Oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da língua
	CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS			
Textos narrativos – romance Dissertação Debate Exposição	Comp. Oral Debate Identificação de: - objetivos; - tema; - estrutura; - fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho; - funções (moderador, secretários, participantes e observadores); - regulação do uso da palavra; - normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia); - argumentos e contra-argumentos; - códigos utilizados.	Dissertação - estrutura; - conteúdo; - relação locutor/interlocutor; - estilo; - tipos de argumentos; - progressão temática e discursiva; - conectores predominantes. <i>Curriculum Vitae</i> - estrutura; - conteúdo; - funções; - linguagem e estilo.	Leitura de imagem - a imagem fixa e em movimento; - funções da imagem (argumentativa e crítica). Textos informativos diversos José Saramago, <i>Memorial do Convento</i> - categorias do texto narrativo; - estrutura; - dimensão simbólica/histórica; - visão crítica; - linguagem e estilo. Contrato de leitura	Pragmática e Linguística Textual - Texto; - Tipologia textual - protótipos textuais. Consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º Anos
	Expressão Oral Exposição Debate - organização e participação			

ANEXO 2

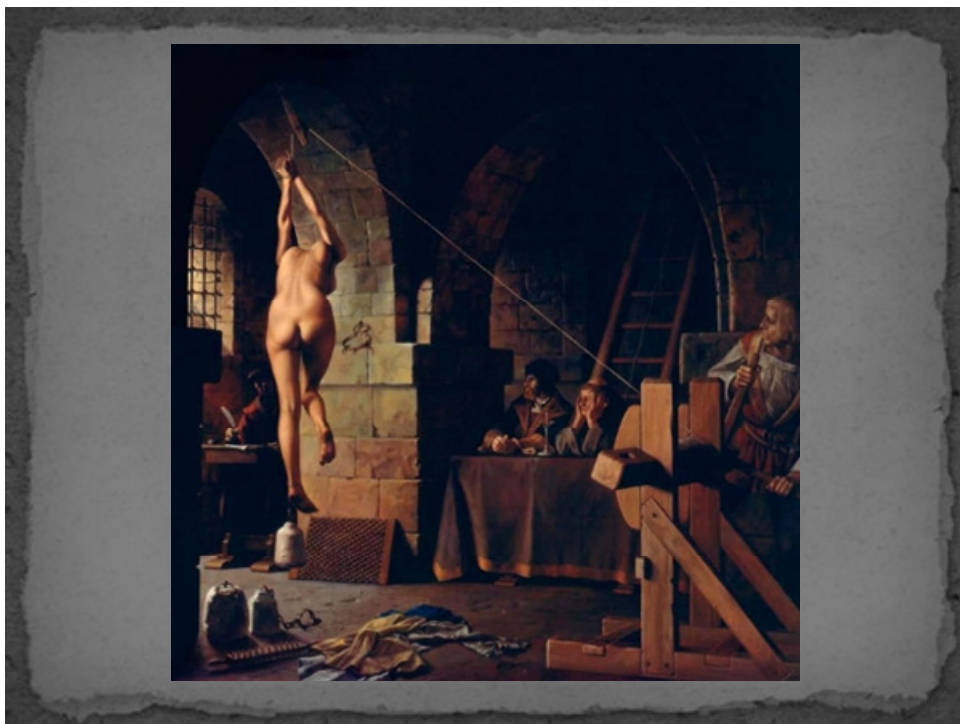
Diapositivos de *Powerpoint* para introduzir a temática da Inquisição, associada ao estudo de *Memorial do Convento*, de José Saramago



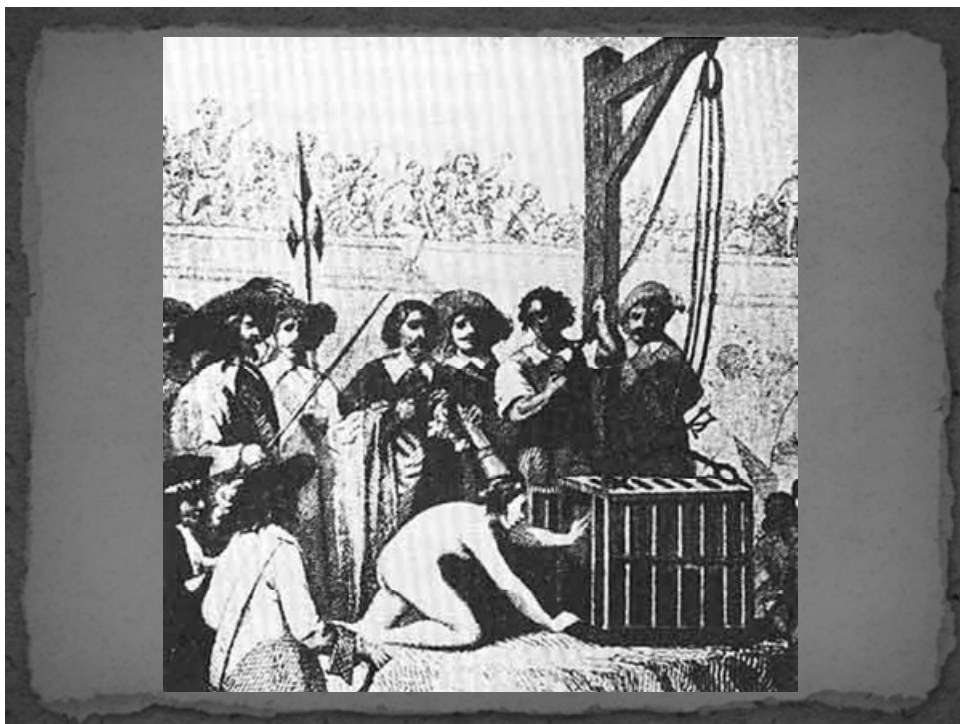














A Inquisição: um Estado dentro do Estado

- A Inquisição foi estabelecida em Portugal no reinado de D. João III (1521 – 1557), com o objectivo de centralizar o poder régio, embora não houvesse motivos que justificassem a sua existência.
- Era, sobretudo, uma instituição religiosa, que defendia a pureza da fé católica.
- Opunha-se a superstições, feitiçarias e todas as formas de práticas pagãs.
- Perseguiu judeus e alguns cristãos-novos, não apenas por motivos religiosos, mas acima de tudo devido a interesses económicos e sociais.
- A partir de 1615, o Estado deixou de ter poder directo sobre a Inquisição.

- O «Santo Ofício» tinha a sua própria organização e autoridade para prender, interrogar, confiscar tudo o que fosse considerado herético: transformou-se num Estado dentro do Estado.
- Existiam delatores, os *familiares*, que colaboravam com a Inquisição, espiando e denunciando, para obterem privilégios sociais (ex. não pagar impostos ou estar apenas sujeito à autoridade da Inquisição).
- As vítimas da Inquisição não tinham possibilidade de construir a sua defesa e eram condenadas de forma trágica e absurda.
- As sentenças (multas, penalidades espirituais, encarceramento temporário ou vitalício, confisco de bens, desterro, castigos corporais, execução pelo garrote ou pela fogueira, etc) eram lidas e executadas nos autos-de-fé.

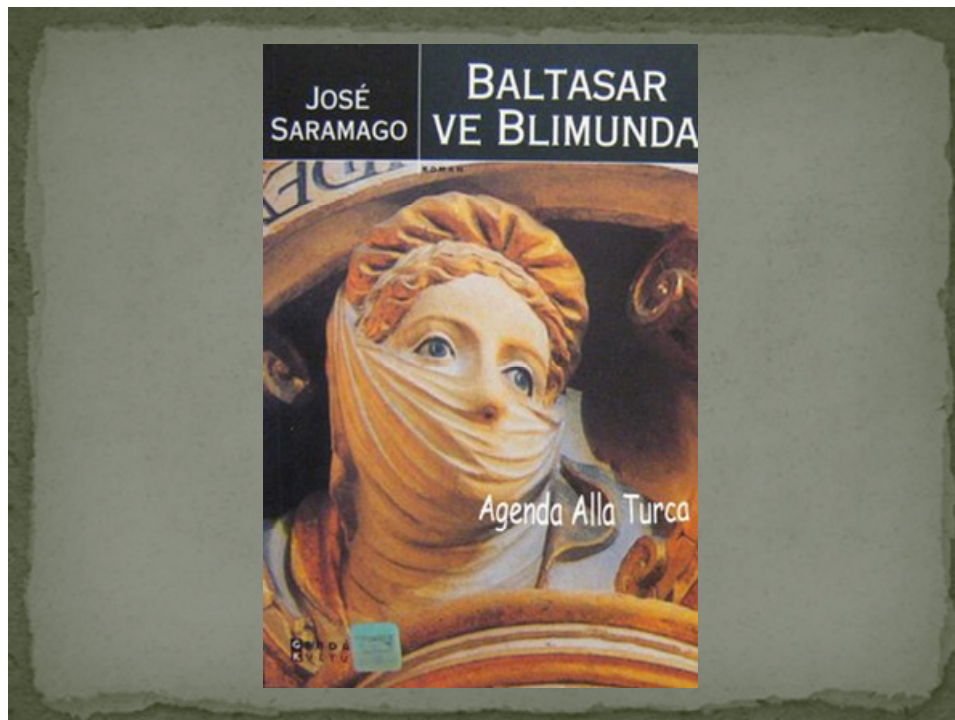
- Os autos-de-fé mais importantes realizavam-se na praça pública, de forma cuidadosamente encenada, com o objectivo de impressionar as massas.
- Milhares de pessoas foram punidas com a morte pelo fogo, mais ainda morriam na prisão, onde frequentemente eram deixadas ficar sem julgamento durante anos a fio.
- A Inquisição constituiu um obstáculo para o desenvolvimento cultural (ensino oficial, ensino universitário, artistas vários) e científico (veja-se o exemplo do Padre Bartolomeu Lourenço de Gusmão e a sua passarola).
- Criou-se o *Index*, espécie de “catálogo” de livros proibidos pela censura inquisitorial – imensos livros de autores portugueses consagrados foram mutilados pela Inquisição: Camões, Gil Vicente e outros tiveram as suas obras censuradas.

ANEXO 3

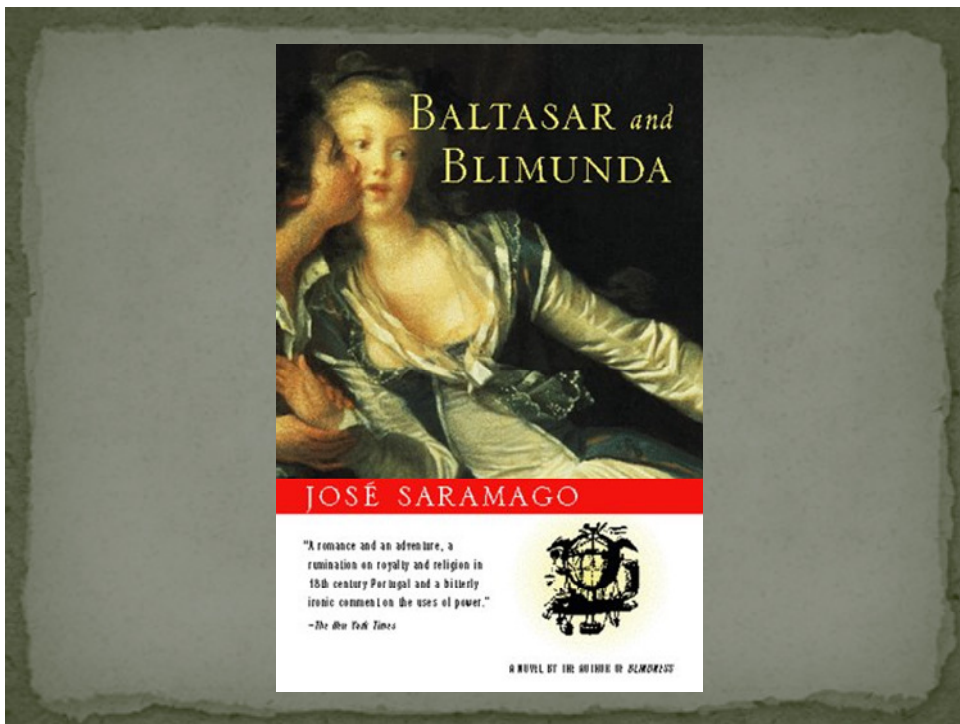
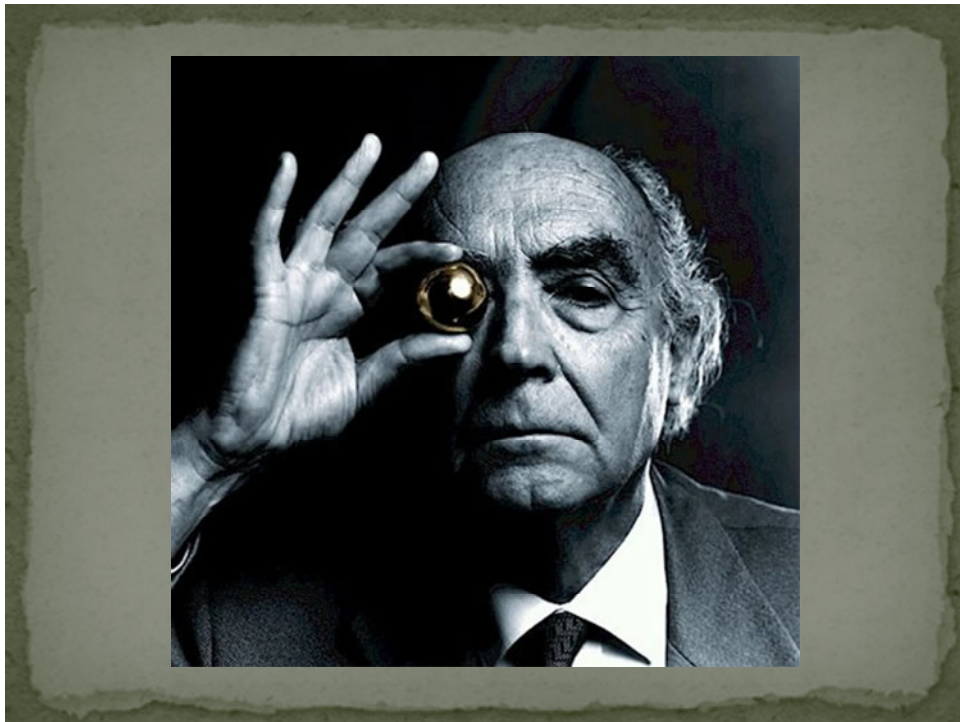
Diapositivos de *Powerpoint* para analisar a importância da capa e da contracapa, enquanto paratexto produtor de sentidos, e introduzir a proposta de trabalho de casa, que consistia em criar uma nova capa para a obra saramaguiana em estudo

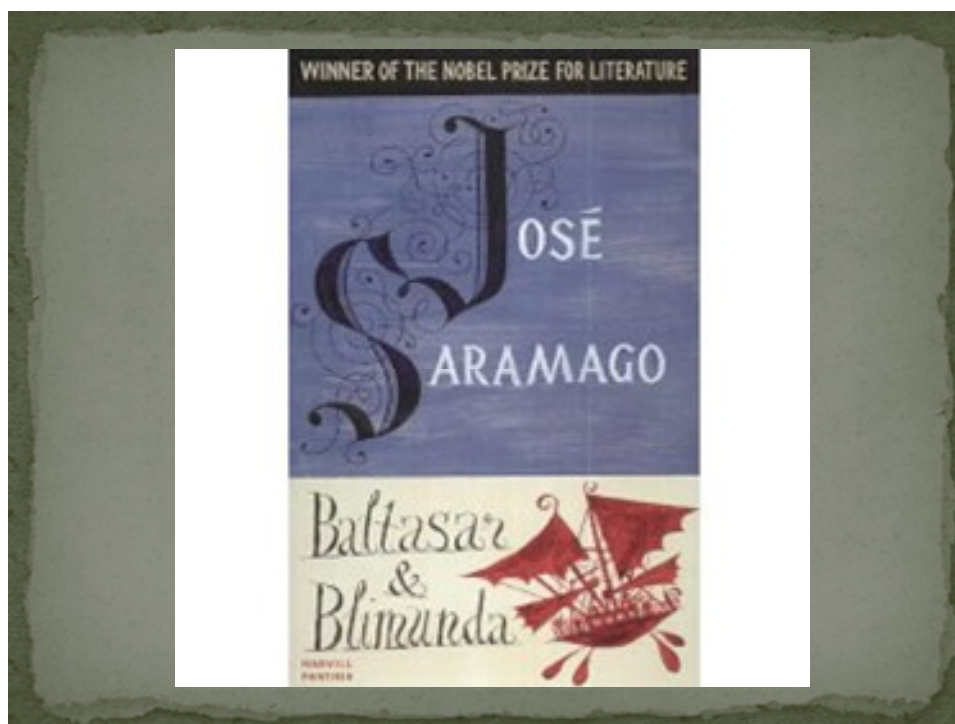
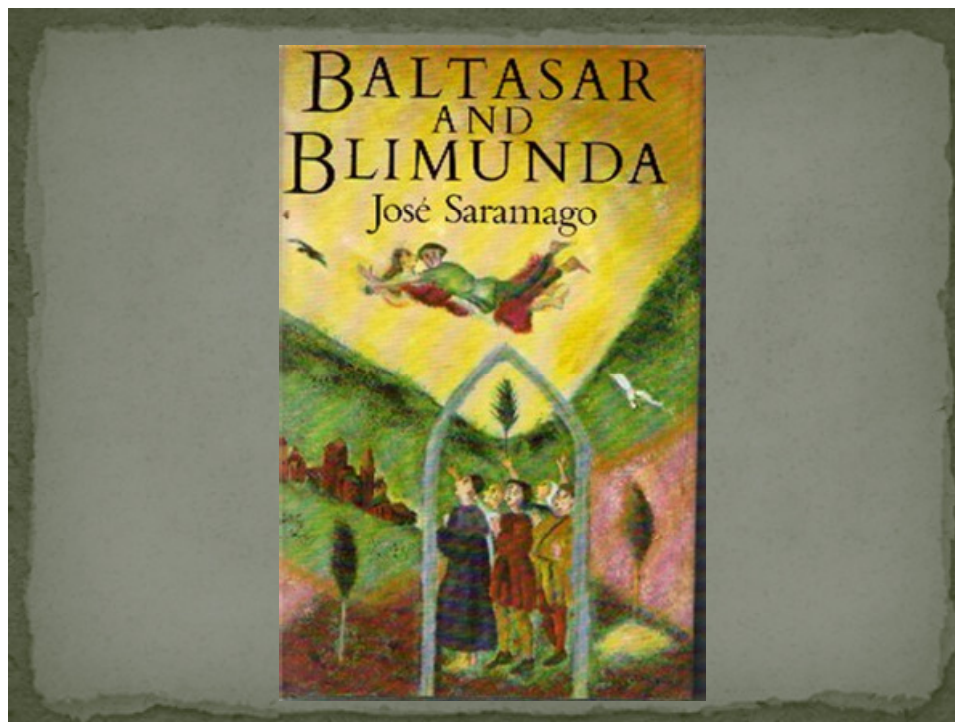
.....





Parte di ampio magnifico Porto all'uso degli antichi Romani (Part of a spacious magnificent harbor in the manner of the ancient Romans), ca. 1749–50
 Giovanni Battista Piranesi (Italian, 1720–1778)
 Etching, first state before caption plate
 Harris Brisbane Dick Fund, 1937 (37.45.3.41)





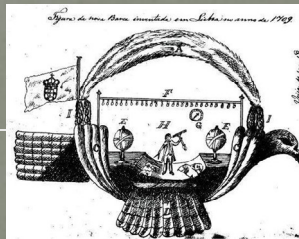


ANEXO 4

Diapositivo de *Powerpoint* para apresentar o tema/fio condutor da aula em questão

.....

O SONHO



ANEXO 5

***Pedra Filosofal*, com letra de António Gedeão e música de Manuel Freire**

Pedra Filosofal

Letra: António Gedeão / **Música:** Manuel Freire

Eles não sabem que o sonho
é uma constante da vida
tão concreta e definida
como outra coisa qualquer,
como esta pedra cinzenta
em que me sento e descanso,
como este ribeiro manso
em serenos sobressaltos,
como estes pinheiros altos
que em verde e oiro se agitam,
como estas aves que gritam
em bebedeiras de azul.

Eles não sabem que o sonho
é vinho, é espuma, é fermento,
bichinho álcere e sedento,
de focinho pontiagudo,
que fossa através de tudo
num perpétuo movimento.

Eles não sabem que o sonho
é tela, é cor, é pincel,
base, fuste, capitel,
arco em ogiva, vitral,
pináculo de catedral,
contraponto, sinfonia,
máscara grega, magia,
que é retorta de alquimista,
mapa do mundo distante,
rosa-dos-ventos, Infante,
caravela quinhentista,
que é cabo da Boa Esperança,
ouro, canela, marfim,
florete de espadachim,
bastidor, passo de dança,
Colombina e Arlequim,
passarola voadora,
pára-raios, locomotiva,
barco de proa festiva,
alto-forno, geradora,
cisão do átomo, radar,
ultra-som, televisão,
desembarque em foguetão
na superfície lunar.

Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.

ANEXO 6

***Os Lusíadas*, canto IV (95, 96) – Luís de Camões; *Mensagem*, Mar Português –
Fernando Pessoa**

Luís de Camões

Os Lusíadas, canto IV (95, 96)

"- Ó glória de mandar, ó vã cobiça
Desta vaidade, a quem chamamos
Fama!
Ó fraudulento gosto, que se atiça
Cua aura popular que honra se chama!
Que castigo tamanho e que justiça
Fazes no peito vão que muito te ama!
Que mortes, que perigos, que tormentas,
Que crueldades neles *exprimentas*!

Dura inquietação da alma e da vida,
Fonte de desemparos e adultérios,
Sagaz consumidora conhecida
De fazendas, de reinos e de impérios!
Chamam-te ilustre, chamam-te subida,
Sendo *dina* de infames vitupérios !
Chamam-te Fama e Glória soberana,
Nomes com quem se o povo néscio
engana.

Fernando Pessoa

Mensagem, Mar Português

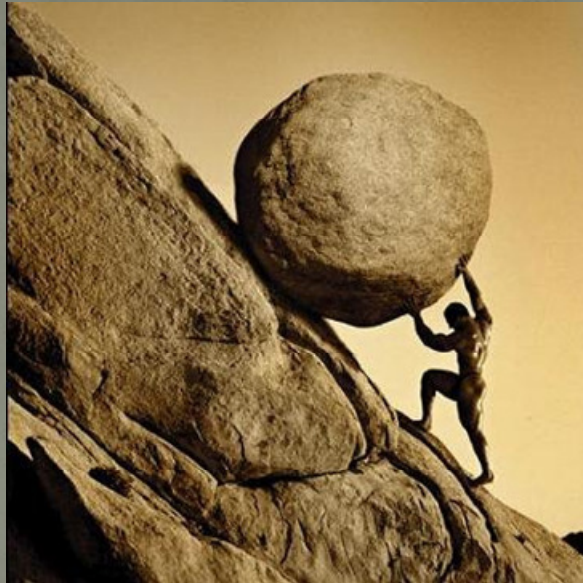
Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães
choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

ANEXO 7

Diapositivos de *Powerpoint* sobre o Mito de Sísifo, cujo propósito seria ilustrar de uma forma original a ideia de esforço sobrehumano e trabalho infindável, associada aos construtores do Convento de Mafra, em *Memorial do Convento* de José Saramago





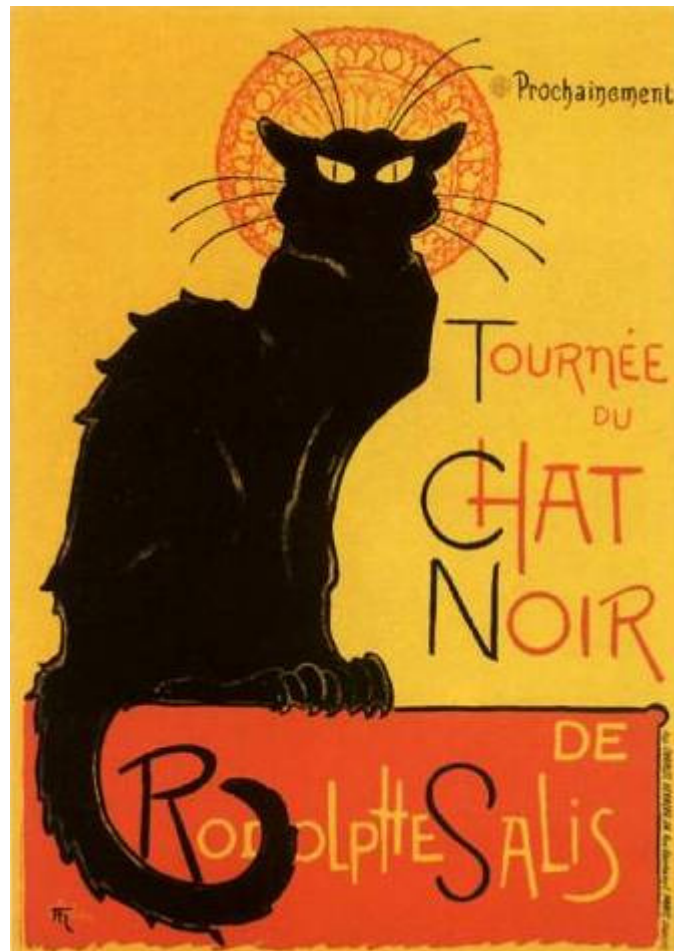
Mito de Sísifo

- Sísifo, personagem da mitologia grega, foi condenado a repetir sempre a mesma tarefa de empurrar uma pedra até ao topo de uma montanha, só para vê-la rolar para baixo novamente.
- ~~Sísifo ficou conhecido por executar um trabalho rotineiro e cansativo.~~
- Tratava-se de um castigo para lhe mostrar que os mortais não têm a liberdade dos deuses.
- Toda a tarefa que envolva esforços inúteis passou, por isso, a ser chamada “trabalho de Sísifo”.

ANEXO 8

Quadro de Théophile Steinlen, *Le Chat Noir*, gravado num chapéu-de-chuva, com o propósito de ilustrar o mau agoiro inerente à construção do Convento de Mafra

.....



ANEXO 9

**Inquérito sobre a leitura de imagem em movimento, feito aos alunos (alguns
exemplares)**

.....

Nome: Catarina Rogado

Idade: 18

Ano lectivo e turma: 12º L

Área de estudos: Artes Visuais



LEITURA DE IMAGEM EM MOVIMENTO

– Uma representação teatral da obra saramaguiana –

1. Recordas-te bem da peça de teatro que viste, no Convento de Mafra?
Sim, dentro do possível
2. Quando pensas na peça de teatro qual é a primeira imagem que te vem à cabeça?
Porquê?
Quando penso na peça de teatro a primeira imagem de que me
recordo é a de Blimunda e Baltasar quando se conheceram e se apaixonaram,
por ser das partes da obra que mais apelam ao tipo de Romantismo
vivido na época.
3. Recordas-te de alguma característica específica associada a cada personagem?
Qual?
Sim, em Baltasar, o gaúcho do lado esquerdo. Em Blimunda, o facto de
ter visão em feitura e em Bartolomeu Lourenço, o seu enorme desejo de
vogar.

4. Apercebeste-te, certamente, de que várias histórias se desenrolam em simultâneo. Descreve-as sucintamente.

Desenrolam-se em simultâneo tanto o Romance entre Blimunda e
Baltasar desde o momento em que se conheceram, como a construção
e voo da Passarola. É também dada especial relevância à maneira de
viver da época através da crítica social e política, indirectamente
demonstrada.

- 4.1) Alguma dessas histórias te pareceu ser o tema central da peça? Porquê?

O tema central da peça parece-me ser a construção da Passarola através
da ideia do padre Bartolomeu Lourenço e todas as peripécias e acontecimentos
anteriores ao voo da mesma.

5. A peça de teatro motivou-te para a leitura da obra? Porquê?

Sim, bastante. Porque através do visionamento do teatro é mais
fácil entender este Romance à partida complicado e complexo, bem
como relembra as características físicas e psicológicas das personagens
durante a leitura.

6. Gostaste da peça de teatro a que assististe? Porquê?

Gostei bastante, não só pela maneira como as personagens actuam
mas também por todo o ambiente envolvente, a banda sonora e
o local que considerei particularmente adequada.

Nome: Eva Mariana Santos da Cunha

Idade: 19

Ano lectivo e turma: 12.º

Área de estudos: Artes visuais



LEITURA DE IMAGEM EM MOVIMENTO

– Uma representação teatral da obra saramaguiana –

1. Recordas-te bem da peça de teatro que viste, no Convento de Mafra?

Sim, lembro-me de quase tudo.

2. Quando pensas na peça de teatro qual é a primeira imagem que te vem à cabeça?
Porquê?

Quando pausei na peça a primeira imagem que me vem à cabeça é a Blimunda a apauhar as almas, porque foi a que mais me agradou e estava muito bem representada.

3. Recordas-te de alguma característica específica associada a cada personagem?
Qual?

A Blimunda via o interior das pessoas, o Baltazar não tinha uma mão e o padre Bartolomeu queria voar.

4. Apercebeste-te, certamente, de que várias histórias se desenrolam em simultâneo. Descreve-as sucintamente.

A vida de Baltazar e Belinda, a tentativa do padre Bartolomeu de por a pensar a voar e a construção do convento da mulher.

- 4.1) Alguma dessas histórias te pareceu ser o tema central da peça? Porquê?

Penso que o tema central da peça é a construção do ~~monastério~~ convento, pois tal como o nome indica, o livro é o "Memorial do Convento" ao longo da história é em torno do convento.

5. A peça de teatro motivou-te para a leitura da obra? Porquê?

Sim, porque ao início o livro parecia um pouco seco, mas agora acho o teatro muito giro, por isso motivou-me muito mais.

6. Gostaste da peça de teatro a que assististe? Porquê?

Gostei, foi muito interessante, os actores eram muito bons, estava tudo muito bem feito e caracterizado, quer as sons, as luzes, tudo... Gostei bastante.

Nome: Jose Ricardo C. Bernardes

Idade: 17

Ano lectivo e turma: 12º

Área de estudos: Artes Visuais



LEITURA DE IMAGEM EM MOVIMENTO

– Uma representação teatral da obra saramaguiana –

1. Recordas-te bem da peça de teatro que viste, no Convento de Mafra?

Recordo-me relativamente da peça. Lembro-me dos aspectos mais importantes e básicos.

2. Quando pensas na peça de teatro qual é a primeira imagem que te vem à cabeça? Porquê?

Talvez quando me recordo da peça de teatro, certamente lembro-me imediatamente do convento de Mafra, visto que, é a ele que toda a obra se dedica, logo de seguida, vem-me à cabeça a "Passarola", simbolizando a "tecnologia" da época.

3. Recordas-te de alguma característica específica associada a cada personagem? Qual?

No caso de Blimunda, lembro-me da mesma usar uma capa (capote) castanho, e lembro-me também da mesma utilizar frases de xido, a fim de recolher os aspectos negativos das almas alheias.

4. Apercebeste-te, certamente, de que várias histórias se desenrolam em simultâneo. Descreve-as sucintamente.

Na peça, desenrolam-se, obviamente, várias histórias em simultâneo. O padre Baltolomeu de Gusmão sempre procura "arranjar" uma máquina que pudesse voar e, ao longo da peça, esta mesma história é desenvolvida. Simultaneamente, a história de Blimunda e Baltazar desenrola-se, também ao mesmo tempo que o rei desenvolve uma história.

- 4.1) Alguma dessas histórias te pareceu ser o tema central da peça? Porquê?

Acho que todas as histórias foram fundamentais para a elaboração da peça. Caso contrário a peça, obviamente, não seria já a mesma.

5. A peça de teatro motivou-te para a leitura da obra? Porquê?

De certo que sim, mas devido à falta de tempo, utilizado para a realização de trabalhos da Escola, não foi possível lê-lo na altura em que vi a peça, tendo começado a sua leitura posteriormente.

6. Gostaste da peça de teatro a que assististe? Porquê?

Sim, porque retrata factos verídicos históricos e sobretudo porque "gira" em torno do Convento de Mafra, sendo este mesmo edifício um dos meus ~~estif~~ monumentos portugueses favoritos.

Nome: Vasco Alexandre da Graça Duarte

Idade: 17

Ano lectivo e turma: 2008/2009 Turma L

Área de estudos: Antes Visuais



LEITURA DE IMAGEM EM MOVIMENTO

– Uma representação teatral da obra saramaguiana –

1. Recordas-te bem da peça de teatro que viste, no Convento de Mafra?

Sim, possivelmente não me lembro de certas partes.

2. Quando pensas na peça de teatro qual é a primeira imagem que te vem à cabeça?
Porquê?

A primeira imagem que me vem à cabeça é a partida quando eles saíram num ~~de~~ balcão de ar quente.

3. Recordas-te de alguma característica específica associada a cada personagem?
Qual?

Sim. O Baltazar era corajoso e maneta, a Blimunda, tal como Baltazar, vestia a roupa daquela época, e simbolizava uma personagem sensual.

4. Apercebeste-te, certamente, de que várias histórias se desenrolam em simultâneo. Descreve-as sucintamente.

Durante a obra, houveram vários acontecimentos. a construção do convento, a recolha de vontades por parte de Blimunde.

- 4.1) Alguma dessas histórias te pareceu ser o tema central da peça? Porquê?

O tema central da peça, na minha opinião, é a construção do convento. A peça anda em torno disso

5. A peça de teatro motivou-te para a leitura da obra? Porquê?

Sim, a peça de teatro motivou-me para a leitura da obra, porque não percebi muito bem a peça, pelo que percebi o que não percebi através da leitura da obra.

6. Gostaste da peça de teatro a que assististe? Porquê?

Sim, gostei. Os actores representavam bem, mas gostei muito da representação do Padre Bartolomeu. Acho que valeu a pena.

ANEXO 10

**Inquérito sobre a importância da imagem, fixa e em movimento, associada ao
processo de ensino/aprendizagem da literatura, feito aos alunos no início da
unidade curricular (alguns exemplares)**

.....

Nome: Ana Sofia Raposo de Figueiredo Penaforte

Idade: 18

Ano lectivo e turma: 12^o L

Área de estudos: Artes Visuais

A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM

– As artes visuais/cénicas e a aprendizagem da literatura –

1. Consideras que a leitura de imagem constitui uma forma de aprendizagem?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

Porque é uma forma de estudar essa imagem com "olhos de ver" seja et. um quadro ou uma foto, analisar todas as partes que a constituem, deconstruí-la para construir o seu significado.

2. No caso de teres respondido afirmativamente, consideras que é uma forma de aprendizagem relevante?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

Por mais cliché que seja, "uma imagem vale mais que mil palavras"

3. Qual dos seguintes suportes visuais/cénicos te incentiva mais para a aprendizagem?:

- a) Pintura ☒
b) Cinema ☒
c) Teatro ☒
d) Outros ☐

Quais? _____

Porquê?

Pois todos eles têm uma forma diferente de transmitir uma mensagem, e são formas de visualizar histórias e acontecimentos, embora que recriado.

4. Qual dos seguintes suportes visuais/cénicos consideras que mais te auxilia à compreensão dos conteúdos programáticos?

- a) Pintura ☐
b) Cinema ☒
c) Teatro ☒

c) Teatro

d) Outros

☐

Quais? _____

Porquê?

Pois são expressões artísticas "com vida", movimento, e acima de tudo, formas de narrar histórias e acontecimentos históricos.

5. A nível pessoal: consideras importante o cruzamento da literatura com outras formas de arte (visuais/cénicas)?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

Pois ambas completam-se.

6. A nível académico: achas que o cruzamento entre o textual e o visual deveria ser uma prática mais corrente?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

Uma ajuda a explicar a outra e a ser ~~melhor~~ mais facilmente compreendida.

7. Comenta a seguinte afirmação, concordando ou discordando – mas sempre justificando a tua resposta: “Uma imagem vale mais que mil palavras”.

Concordo, pois por vezes uma frase, ou um texto descritores de alguma situação uma imagem não deixa de o ser, é óbvia, está lá, basta olhar.

Nome: Rafaela Alexandra Verissimo Adeline
Idade: 18
Ano lectivo e turma: 12ºL
Área de estudos: Artes-Visuais

A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM

– As artes visuais/cénicas e a aprendizagem da literatura –

1. Consideras que a leitura de imagem constitui uma forma de aprendizagem?

Sim ☒ Não ☐

Porquê?

Porque é possível aprender a interpretar os vários
elementos gráficos de imagem, fazendo associações

2. No caso de teres respondido afirmativamente, consideras que é uma forma de aprendizagem relevante?

Sim ☒ Não ☐

Porquê?

Pois pode ensinar-nos muitos aspectos da realidade,
que seja alegórica ou não.

3. Qual dos seguintes suportes visuais/cénicos te incentiva mais para a aprendizagem?:

- a) Pintura ☐
b) Cinema ☒
c) Teatro ☐
d) Outros ☐

Quais? _____

Porquê?

Por causa da imagem em movimento, por ser muito mais
próxima com a realidade

4. Qual dos seguintes suportes visuais/cénicos consideras que mais te auxilia à compreensão dos conteúdos programáticos?

- a) Pintura ☐
b) Cinema ☒

c) Teatro ☒

d) Outros ☐

Quais? _____

Porquê?

Porque é mais fiel às palavras escritas, tendo todas as falas e indicações respeitadas ao longo da apresentação estando portanto totalmente dependente do texto inicial escrito.

5. A nível pessoal: consideras importante o cruzamento da literatura com outras formas de arte (visuais/cénicas)?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

Sim porque através da arte visual é possível integrar a literatura de uma forma diferente

6. A nível académico: achas que o cruzamento entre o textual e o visual deveria ser uma prática mais corrente?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

~~Sim~~ Porque é possível fazer ambas a colaboração dos temas

7. Comenta a seguinte afirmação, concordando ou discordando – mas sempre justificando a tua resposta: “Uma imagem vale mais que mil palavras”.

A imagem é uma compreensão mais primitiva para o ser humano ~~mas~~ que a linguagem e portanto para nós é sempre mais explicativa ~~do que~~ uma imagem, tanto por esta ser por explicativa, como explicativa

Nome: Luiz Abel Santos

Idade: 20

Ano lectivo e turma: 2008-2009

Área de estudos: Artes - visuais

A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM

- As artes visuais/cénicas e a aprendizagem da literatura -

1. Consideras que a leitura de imagem constitui uma forma de aprendizagem?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

Porque permite que se consegue ver mais claramente,
do porque é mais fácil de ver do que o que se percebe
do que a partir da leitura da escrita consegue
ver, porque depois de ver ainda temos que imaginar.

2. No caso de teres respondido afirmativamente, consideras que é uma forma de aprendizagem relevante?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

Sim, por veres, em certos casos parece ser
uma forma de aprendizagem que poderia ajudar
que ensina e quem aprende.

3. Qual dos seguintes suportes visuais/cénicos te incentiva mais para a aprendizagem?:

a) Pintura ☐

b) Cinema ☒

c) Teatro ☒

d) Outros ☒

Quais? Desenho

Porquê?

Porque penso que ao vermos elementos visuais
e não elementos escritos, conseguimos compreender
melhor as coisas.

4. Qual dos seguintes suportes visuais/cénicos consideras que mais te auxilia à compreensão dos conteúdos programáticos?

a) Pintura ☐

b) Cinema ☒

☒

c) Teatro

d) Outros



Quais? desenho

Porquê?

Porque todos eles como já disse anteriormente são visuais e por isso é mais simples de compreenderem.

5. A nível pessoal: consideras importante o cruzamento da literatura com outras formas de arte (visuais/cénicas)?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

Porque as duas em conjunto se ligam bastante bem, e se houver alguma dúvida em texto tem-se a imagem.

6. A nível académico: achas que o cruzamento entre o textual e o visual deveria ser uma prática mais corrente?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

Pelo menos para alunos de artes seria uma boa opção, ~~para todos~~ visto este cruzamento porque seria mais fácil de compreender as matérias.

7. Comenta a seguinte afirmação, concordando ou discordando – mas sempre justificando a tua resposta: “Uma imagem vale mais que mil palavras”.

Concordo, porque vendo uma imagem seja ela uma pintura ou uma fotografia, é mais fácil de compreender (em mais e em todas) a mensagem. Quando lemos algo temos sempre tendência em imaginar, e quando imaginamos fazemos sempre um pouco de realidade, mas se tivéssemos uma fotografia temos concretiza a realidade.

Nome: Isidra Alexandra Romão Xapelo

Idade: 18

Ano lectivo e turma: 2008/2009 720L

Área de estudos: Artes Visuais

A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM

– As artes visuais/cénicas e a aprendizagem da literatura –

1. Consideras que a leitura de imagem constitui uma forma de aprendizagem?

Sim ☒

Não ☐

Porquê?

Deb facto de com esta metodologia desenvolvemos
os nossos conhecimentos, através da leitura de uma
imagem, compreendemos de uma
melhor forma o
tema a que se refere a imagem.

2. No caso de teres respondido afirmativamente, consideras que é uma forma de aprendizagem relevante?

Sim ☐

Não ☒

Porquê?

3. Qual dos seguintes suportes visuais/cénicos te incentiva mais para a aprendizagem?:

a) Pintura ☐

b) Cinema ☒

c) Teatro ☐

d) Outros ☐

Quais? _____

Porquê?

Deb facto que como cinema como suporte compreende-
mos de uma maneira mais clara e objectiva o tema
tratado, sendo uma forma diferente e que todos os
grupos gostam, cinema.

4. Qual dos seguintes suportes visuais/cénicos consideras que mais te auxilia à compreensão dos conteúdos programáticos?

a) Pintura ☐

b) Cinema ☒

☐
☒
☐